

Új kutatások
a neveléstudományokban
2013

Változó életformák, régi és új
tanulási környezetek

SOROZATSZERKESZTŐ
BÁRDOS JENŐ – KIS-TÓTH LAJOS – RACSKO RÉKA

ÚJ KUTATÁSOK A
NEVELÉSTUDOMÁNYOKBAN

VÁLTOZÓ ÉLETFORMÁK, RÉGI ÉS ÚJ TANULÁSI
KÖRNYEZETEK

MTA PEDAGÓGIAI TUDOMÁNYOS BIZOTTSÁG

Tartalom

Előszó	7
<i>Borbás László – Herzog Csilla – Racsko Réka – Szijártó Imre – Tóth Tibor</i> Médiatudatosság és médiaműveltség: összegző tanulmány	9
<i>Buránszkiné Sallai Márta</i> Az időjárési szélsőségek és a racionális viselkedés megismertetése, mint nevelési feladat.....	23
<i>Daru Katalin – Tóth Zoltán</i> A szóasszociációs módszer alkalmazhatósága óvodások időjárással kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálatára	37
<i>Dávid Mária, Estefánné Varga Magdolna, Hatvani Andrea, Taskó Tünde, Dorner László, Soltész Péter</i> Az infokommunikációs eszközök gyakori használatának hatása a tanulói képességekre	49
<i>Derényi András</i> Deliberatív kutatás mint fejlesztési és tanulási eszköz a felsőoktatásban Egy kutató-fejlesztő munka első tapasztalatai	63
<i>Forgó Sándor</i> Az információközvetítő szakmák új média kompetenciái, az újmédia lehetőségei.....	73
<i>Forray R. Katalin – Híves Tamás</i> A közösségi tanulás forrásai	91
<i>Gulyás Enikő</i> A biblioterápia helye a neveléstudományban.....	103
<i>Híves Tamás – Kozma Tamás</i> Az expanzió vége?.....	117
<i>Köpeczi-Bócz Tamás</i> Oktatás a globális médiakörnyezetben (Ki neveli a gyermeket?)	135
<i>Lengyelné Molnár Tünde</i> IKT mint kulcs az oktatás és a gazdasági versenyképesség között	153
<i>Méreg Martin</i> A dualizmus kori tanítóegyesületek pedagógiai tudástranszferben betöltött szerepe mikrotörténeti megközelítésben	165

<i>Pléh Csaba</i>	
Az ént körülvevő hálózatok meghatározói Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok	181
<i>Polónyi István</i>	
Az iskolázottság, a gazdasági fejlettség és a kapitalizmus modellek	195
<i>Racsko Réka</i>	
Összehasonlító pedagógiai kutatások szükségessége az új tanulási környezetek bevezetésében a humán teljesítményt támogató technológiai kutatások szemszögéből	209
<i>Sántha Kálmán</i>	
Új módszertani aspektusok szükségessége a tanári tevékenység elemzésében	229
<i>Simon Tünde – Kárpáti Andrea</i>	
A vizuális kommunikáció összetevői és online mérése 10-12 éves korban	243
<i>Thékes István</i>	
Egy kontrollcsoportos angol szótanulási kísérlet eredményei magyar főiskolások körében	259
<i>Tóvári Judit</i>	
Virtuális szemináriumok szervezésének elméleti és gyakorlati kérdései	273
<i>Ütőné Visi Judit</i>	
A környezeti tartalmak megjelenése a földrajz érettségiben	287
<i>Virág Irén</i>	
A filantropizmus jelenléte a magyarországi nőnevelő intézetekben	299
<i>Verók Attila</i>	
Egy erdélyi szász polihisztor, Martin Schmeizel (1679-1747) oktatói és tankönyvírói munkássága	311

ELŐSZÓ

Borbás László – Herzog Csilla – Racsko Réka –
Szijártó Imre – Tóth Tibor

MÉDIATUDATOSSÁG ÉS MÉDIAMŰVELTSÉG: ÖSSZEGZŐ TANULMÁNY

Bevezetés

Jelen tanulmányunk gondolatmenetét és bizonyos mértékben szokatlan szerkezetét sajátos jellege és szerzőinek közös szándéka határozza meg: az alábbiakban két, nagyon sokban rokonítható, de egymástól független kutatásról adunk számot, amelyeket két műhely tagjai végeztek. Szövegünk sajátosságaihoz tartozik még, hogy a két kutatás eredményeiről külön-külön már jelentek meg összefoglalások. Feladatunk tehát ehelyt nem az eredmények részletekbe menő bemutatása. A fentiekből vezethetők le a médiatudatosságról és a médiaműveltségről, illetve vizsgálatukról szóló összegző munka mögött húzódó megfontolások, amelyek a szöveg szerkezetében és belső arányaiban jelennek meg: kutatási koncepciókat mutatunk be ezek elvi hátterével; eltekintünk a kutatások szakirodalmi beágyazottságának részletezésétől; az eredményeket csupán nagy vonalakban közöljük; kihagytunk jónéhány ábrát és táblázatot. Bízunk ugyanakkor abban, hogy a kutatók, a koncepciók és a korábbi szövegek új együttműködése friss felismeréseket hozhat, amennyiben láthatóvá válnak a tevékenységünket és gondolkodásunkat összekötő szálak. Az egyik kutatócsoport a médiaműveltség, a másik a mozgóképértési stratégiák vizsgálatára helyezte a hangsúlyt, de végső soron – a szellemiségek síkján – nem a szakmai fókuszok, hanem a problémák és ezek értő megközelítései fontosak.

A médiaműveltség vizsgálatának elméleti alapjai és kutatásának kérdései

Médiaműveltségen a médiához való hozzáférést, a média és a médiatartalmak értését és kritikus szemmel való vizsgálatát, valamint a különféle kontextusokban megvalósuló kommunikációra való képességet értjük, ami kiterjed a média valamennyi válfajára. A befogadó ennek birtokában képes tudatosabban szemlélni azokat a médiaüzeneteket – műsorokat, filmeket, képeket, szövegeket, han-

gokat és weboldalakat – amelyek a különböző kommunikációs adathordozókon jelennek meg. A médiaműveltség fogalmát a legteljesebb módon az Európai Bizottság 2009. augusztus 20-i Ajánlása fogalmazza meg (2009/625/EK).

I. A médiaműveltség vizsgálata

Tanulmányunk első részében egy médiaműveltségre irányuló, 2009-ben elvégzett alapkutatást ismertetünk, amely a 14–18 éves tanulók médiumokkal, médiaszövegekkel kapcsolatos tevékenységeit, nézeteit, ismereteit és készségeit, képességeit hivatott feltárni.

A kutatás kiindulópontját *Az európai médiaműveltségi szintek értékelésére vonatkozó kritériumok* című tanulmány adta: az ebben javasolt médiaműveltség struktúrárt vettük figyelembe (Celot, López és Thompson, 2009).

Az alábbiakban összefoglaljuk a vizsgálat legfontosabb fázisait és ismertetjük a kutatás során alkalmazott mérőeszközöket.

A kutatás módszerei

A médiaműveltség feltárását kvantitatív és kvalitatív módszerekkel folytattuk 2009. február 16. és június 1. között. A kutatás könnyebb áttekinthetősége érdekében az 1. számú táblázatban foglaltuk össze az általunk meghatározott kutatási célokat és alkalmazott vizsgálati módszereket.

1. táblázat: A 14–18 éves tanulók médiaműveltségének vizsgálata hat kutatási módszerrel

Vizsgálati módszerek						
A vizsgálatok kiterjednek: - a NAT alapján a médiaműveltséghez kapcsolódó készségek / képességek és ismeretek felmérésére - a mozgókép-kultúra és médiaismeret tárgya hazai helyzetének feltérképezésére	Médiahasználat kérdőív: 48 feladat (N=2956)	Médiaműveltség teszt: 18 feladat (N=2956)	Fókuszcsoportos megfigyelés (N=107 tanuló; 8 csoport)	Tanulók médiaszövegeinek narratív elemzése (N=60)	Interjú a média- oktatókkal (N=111)	Hospitálási naplók: Mozgókép-kultúra és médiaismeret óra (N=105)
A 14-18 évesek tudatos és kritikus médiahasználat (célja, módja, mértéke, infrastrukturális háttér, szülői korlátok, szabályok)	összesen: 37 feladat X	összesen: 5 feladat X	X	X	-	-
A 14-18 évesek médiaszöveg-értése, és lényeg-kiemelési készsége, képessége	összesen: 7 feladat X	összesen: 5 feladat X	X	X	-	-
A 14-18 éves tanulók médiahatásról kialakult nézetei	összesen: 2 feladat X		X	-	-	-
A tanulók mozgóképpel kapcsolatos felidézési és értelmezési képessége	-	összesen: 3 feladat X	X	X	-	-
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak ismerete	-	összesen: 2 feladat X	X	X	-	-
A tanulók mozgóképi szövegalkotó kódjainak gyakorlati alkalmazása	-	összesen: 3 feladat X	X	X	-	-
A mozgókép-kultúra és médiaismeret órák közoktatási gyakorlatának kutatása	összesen: 2 feladat X	- -	-	-	X	X

Az empirikus kutatást négy nagyobb vizsgálat keretében bonyolítottuk le. A kutatás *első fázisában* került lebonyolításra az a nagymintás kvantitatív vizsgálat (N=2954), melyben a 14–18 éves tanulók két részmintájával dolgoztunk. Az egyik részmintába azok a tanulók kerültek (N=1961), akiknek a közoktatás biztosította a Mozgóképkultúra és médiaismeret órát, a másik részmintába pedig azok a fiatalok (N=995), akiknek nem volt ilyen órájuk. Ez a két részminta tette lehetővé, hogy empirikus adatok birtokában véleményt tudjunk alkotni a tizenévesek médiaműveltségéről, ugyanakkor felismerhetőkké, és igazolhatóvá válhattak azok az összefüggések, amelyek háttérében az iskolai keretek között folytatott médiaoktatás áll.

A vizsgálatban két saját fejlesztésű kvantitatív mérőeszközt használtunk: a háttérváltozók kutatásához *kérdőíves módszert* (1), a magyar közoktatásban 2003/2004-től bevezetett Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyhoz kapcsolódóan pedig a tudáselemek, ismeretek, készségek, képességek vizsgálatára *papírceruza tesztet* (2) alkalmaztunk.

Kutatásunk során Kelet-Magyarországon és Pest megyében törekedtünk a szélesebb mintavételre. A mintavétel 11 magyarországi megyében – ebből kilenc kelet-magyarországi – és 53 településen folyt.

A kvantitatív vizsgálatához véletlenszerűen kerültek kiválasztásra a közoktatási intézmények és a 14–18 éves általános és középiskolás tanulók (N=2954). A hazai közoktatásban jellemzően az általános iskola nyolcadik, a középiskola kilencedik, és tízedik évfolyamán foglalkoznak a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyak oktatásával. A vizsgálat során – a médiaoktatás fókuszba állítása mellett – arra törekedtünk, hogy a nemek, az évfolyamok és az iskolatípusok vonatkozásában is sikerüljön az országos reprezentativitást biztosítani.

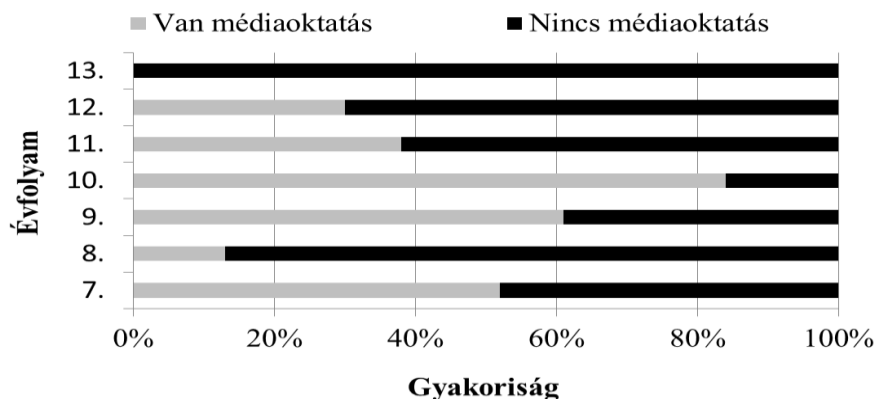
A minta

A minta nagysága 2956 fő, amely nemek tekintetében a véletlenszerű mintakiválasztás következtében nem mondható egyenletesnek, bár hasonló a férfiak (1110 fő; 37,6%) és a nők aránya (1846 fő; 62,4%).

A mintából két nagy kategóriát képeztünk, az egyiket az általános, a másik a középiskolás tanulók alkották. Az általános iskolás tanulók mintájához az 1995-ben, illetve az ettől később, a középiskolásokhoz az 1993-94, illetve az ettől korábban született tanulók tartoznak. Az általános iskolás tanulók aránya alacsony (869 fő; 29%), míg a középiskolás tanulók aránya magas (2087 fő, 71%), amely annak is köszönhető, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tárgyat elsősorban a középiskolában tanulják (*lásd 1. ábra*). Az iskolák további típusok szerinti bontását (gimnázium, szakközépiskola stb.) jelen tanulmány szempontjából nem tartottuk relevánsnak.

Kutatásunk szempontjából az egyik legfontosabb mutató a mozgóképkultúra és médiaismeret tanulók aránya. A tantárgyat tanulók aránya a minta több mint

felét teszi ki (1965 fő; 66,5%), míg a nem tanulók aránya ennél kisebb (991 fő; 33,5%).



1. ábra A minta médiaoktatás szerinti megoszlása

A középiskolások közül a médiaoktatásban részt vevők aránya 1273 fő (64,78%), az általános iskolások 692 fő (35,22%). Az általános iskolások közül 692 főnek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órája (177 fő nem részesül ilyen oktatásban), a középiskolában 1273 főnek (814 fő nem részesül ilyen oktatásban).

A médiaműveltséggel kapcsolatban álló tudásterületek, tartalmi elemek összegyűjtése után megfogalmaztuk azokat a kérdéseket, amelyekre a médiaműveltség teszt eredményei alapján válaszolni akartunk. A tanulmány folytatásában a médiatudatossággal kapcsolatos kérdéseket nevezzük meg, kapcsolva hozzájuk feltevéseinket. Ezek a következők:

A médiaszöveg-értés és lényeg-kiemelési készség és képessége vonatkozásában:

1. A tanuló képes-e a közönség médiafogyasztási szokásait tanulmányozni a megadott szempontok alapján?
2. A tanuló képes-e megfigyelni és helyesen értelmezni a filmekben látható emberi viselkedést?
3. A tanuló képes-e a médiaszövegekben felismerni a fontosabb helyszín-, és idő-viszonylatokat?
4. A tanulók képes-e azonosítani a médiaszöveg lényeges információit?

A tudatos és kritikus médiahasználat, műfaj- és műsorválasztás, továbbá a mediabefolyásról és média-hatásról kialakult nézetek vonatkozásában:

1. A tanuló tudatos-e a mű- és műsorválasztásban?

2. A tanuló képes-e azonosítani a mozgóképi szövegek keletkezésének hátterét és a műsorközlő fél szándékát?
3. A tanuló képes-e a mozgóképi szövegek felismerése után a műsortípus mellett és ellene érvelni?

Hipotézisünk az, hogy a középiskolai tanulók teszten nyújtott teljesítménye szignifikánsan jobb az általános iskolába járó tanulók eredményénél. Úgy gondoljuk, hogy szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak azok a tizenévesek, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk, mint azok, akiknek nem volt ilyen tanórájuk az iskolában. A teljesítménybeli különbségek főképp a mozgóképi szövegalkotó kódok ismerete és gyakorlati alkalmazása terén nyilvánulnak meg. Feltételezzük, hogy a lányok szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtanak a fiúknál, és ez a médiaszöveg-értés, a lényeg-kiemelési készségek és képességek esetében erőteljesebben megmutatkozik, mint a mozgóképi memória esetében.

A médiaműveltség vizsgálata – összegzés

A 2009-ben lefolytatott alap kutatás eredményei alapján összességében elmondhatjuk, hogy a tizenéves diákok – valószínűleg a témának köszönhetően – motiváltak voltak a teszt kitöltésében, és nagyjából jó eredményeket értek el a teszten, függetlenül attól, hogy részesültek-e az iskolában mozgóképkultúra és médiaismeret oktatásban, vagy sem. Ez azt mutatja, hogy a médiaműveltség egyéni tényezői – pl. a tudatos műsor-, és tartalomválasztás képessége, a médiumok hatékony használata, az önálló és kritikus attitűd – a szocializáció során is eredményesen elsajátíthatók. A kérdés csupán most már annyi, van-e teljesítménybeli különbség azon tanulók között, akiknek volt, illetve akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk.

A médiaműveltség teszt válaszadóiról összességében elmondhatjuk, hogy rendszeres média-felhasználók lévén az igénybe vett tartalomszolgáltatókról, és médiaszövegekről képesek önálló és kritikus véleményt alkotni.

A teszt tudatos és kritikus médiahasználatra vonatkozó eredményei azt jelzik, hogy a tesztfeladatokon nyújtott teljesítmények többsége szignifikáns kapcsolatban áll a válaszadók nemével, a tanulók életkorával, és iskolatípusával, továbbá a médiaoktatással is.

Azon feltételezésünk igazolást nyert, miszerint a médiaoktatásban részt vevő tanulók jobb eredményeket értek el, mint azok a tanulók, akiknek nem volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk. Az a hipotézis is eredményekkel alátámasztható, hogy a női válaszadók eredményesebbek férfi válaszadóknál a médiaműfajok és a kritikus médiahasználattal kapcsolatos feladatok vonatkozásában.

Az életkorral kapcsolatban megállapíthatjuk, hogy a középiskolai tanulmányokat folytató 16–18 éves tanulóknak több ismeretük és a médiahasználat vonatkozásában is fejlettebb készségeik illetve képességeik vannak, mint az általános iskolába járó 14–15 éves diákoknak.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a tanulók tudatos és kritikus médiahasználatára, a médiumok befolyásáról, és hatásáról vallott nézeteire az oktatás képes hatást gyakorolni, ennek egyik lehetősége a mozgóképkultúra és médiaismeret óra.

II. A mozgóképértés vizsgálata

A második részben egy 2013 tavaszán lefolytatott kérdőíves vizsgálat eredményeit mutatjuk be.

A kutatás célja, eszköze, hipotézisei, az adatfelvétel, a minta

Kérdőívünk megalkotásának általános elvei a következők voltak: gyerekeket akartunk megkérdezni, hogy megtudjuk, milyen pedagógiai munkára van szükség a mozgóképértés fejlesztéséhez; az eredményeket a tanárképzésben, közelebbről a mozgóképértés fejlesztéséhez szükséges munkában szeretnénk felhasználni.

A következő kérdésekre kerestük a választ: A megkérdezettek milyen mozgóképértési stratégiákat használnak? Vannak-e szociális különbségek a mozgóképértésben? Vannak-e különbségek a mozgóképet tanuló illetve nem tanuló gyerekek között? Milyen tipikus médiaműveltségbeli szintek mutatkoznak a gyerekek körében? Milyen fejlesztési feladatokat tudunk megjelölni?

A kutatás hipotézisei a következők: 1. Feltételezzük, hogy a tanulók jól azonosítható stratégiákat alkalmaznak a mozgóképszövegek értelmezésében. 2. Feltételezzük, hogy a tanulók mozgóképértési stratégiáját az iskolán kívüli tényezők befolyásolják – ezek közül a legfontosabb a tanulók szociokulturális közege. 3. Feltételezzük, hogy a tanulók médiafogyasztási és –használati szokásai hatással vannak a mozgóképértési stratégiájukra. 4. Feltételezzük, hogy a tanulók mozgóképértési stratégiáinak kialakulásában az iskolai oktatás is szerepet játszik, az iskolai oktatás legfontosabb eleme a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy.

A kérdőív kitöltése kb. 20-35 percet vett igénybe. Tapasztalataink szerint a kitöltés során a válaszadás nem okozott gondot a diákoknak. A kitöltés papíros változattal történt, az adatfelvétel során vagy a tanszék egy munkatársa, vagy a diákok tanára volt jelen.

A kérdőív összesen 31 kérdést tartalmaz, melyek közül a szociokulturális viszonyokra 12, a médiaszöveg-értésére 15 kérdés vonatkozik. További 4 kérdés a megkérdezett koráról, neméről, iskolájáról és a tanulmányairól ad tájékoztatást.

Az adatbevitel során kérdőívenként összesen 115 tétellel számoltunk. A vizsgálat összesen 597 tanulót, 16 iskolát és 11 települést érintett, ezek jellemzően Magyarország északi, északkeleti részén találhatók. A megkérdezett tanulók összesen 142 településen laknak, melyek jelentős része hátrányos, illetve halmozottan hátrányos térségben fekszik. A diákok döntő hányada Heves-megyében, Borsod-Abaúj-Zemplén, Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg-megyében él.

A megkérdezett tanulók a 7. és a 13. közötti évfolyamok valamelyikére járnak. A legnagyobb létszámú a 8. (241 megkérdezett) és a 12. évfolyam (120 megkérdezett). A lányok és a fiúk aránya körülbelül 60-40 százalék.

A családok szociális helyzetének megállapításánál a családtagok számát, az összjövedelmet vettük alapul. Ezek mellett kitértünk a család birtokában levő könyvek, illetve infokommunikációs eszközök és mozgókép, tévéadás megtekintésére alkalmas eszközök mennyiségére is. A kutatás megállapította, hogy a vizsgált tanulók családjai meglehetősen kevés jövedelemből élnek, de ennek ellenére kommunikációs- és filmnézésre alkalmas eszközökben nem szenvednek hiányt.

Mozgóképtérési stratégiák és szociális helyzet

A vizsgálat során kíváncsiak voltunk arra, hogy van-e eltérés a legnépszerűbb eszközök napi használatában a szociálisan hátrányosabb helyzetű és az egy főre nagyobb jövedelemmel rendelkező családok gyermekei között. A szűrés alapja az egy főre eső magasabb átlagjövedelem (40 ezer forint) alatti és az a feletti jövedelem volt.

Az összehasonlításban nagyobb eltérés mindössze az okostelefon használatában volt kimutatható: 3,5%-kal kevesebben használják napi szinten ezt az eszközt a szegényebb családokban, mint a tehetősebbekben. Ugyanakkor a televízió használata körükben 1,6%-kal magasabb értéket mutat.

A filmek befogadásának módja nem mutat nagy eltérést a vizsgáltak körében. A legnagyobb különbség a televízió és a számítógép tekintetében észlelhető, mi alapján elsődleges befogadói közegként a televízió magasabb (+2,4%), a számítógép valamivel alacsonyabb (-3,0%) értéket mutat a szegényebb tanulók körében.

Annak megítélésében, hogy mi befolyásolja a tanulókat egy film megnézésében, nincs különbség a szociálisan hátrányosabb diákok és a tehetősebbek között. Mindkét csoportnál legtöbben a barátokat jelölték be: 59,8%. Második helyen az internetes közösségi oldalakat: 41,7%-kal. Harmadikként az osztálytársakat: 31,8%-kal. Jelentős a szülők aránya a választásban: 26,1%, viszont a médiaórák mindössze 12,4%-ban befolyásolják a diákokat egy film megnézésében.

Amennyiben a három, választást meghatározó tényezőt figyeljük, láthatjuk, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy órái a többi tényezőhöz képest kb. egytized arányban befolyásolják, hogy milyen filmet néznek a diákok, ugyanez a tényező a szakkifejezések megszerzésében viszont több mint kétszeres arányban kap szerepet.

Befogadói stratégiák

Ebben a fejezetben a tanulók filmválasztási preferenciáit és az általuk alkalmazott értékelési eljárásokat vizsgáljuk, azaz megkíséreljük leírni azokat a filmértési pályákat, amelyek meghatározzák a megkérdezettek ízlését és vélekedéseit.

Az alábbiakban tehát néhány olyan filmértelmezői eljárást értekezünk, amelyek használata jól írja le a diákok értési módjait. A fejezet végén egy nem-fikciós mozgóképfajta emelünk ki, mert a megfigyeléseink szerint különösen alkalmas a médiaszövegekhez való befogadói viszonyulás vizsgálatára. A természetfilmekről van szó, amelyek körül izgalmas nézői vélekedési pályák rajzolódnak ki: a befogadók a természetfilmeket különös tisztelettel, a gyanakvás alacsonyabb intenzitásával szemlélik, miközben ezekben a filmekben a nézők befolyásolásának egészen kifinomult technikái érhetők tetten.

A mozgóképek jellegével kapcsolatos preferenciák

A befogadók értési munkájának meghatározó mozzanata az, hogy milyen elvárásokat fogalmaznak meg egy-egy filmmel vagy más médiaszöveggel kapcsolatban, azaz milyen jellegű mozgóképes alkotások vonzzák őket a legjobban. Az ebben az alfejezetben megfogalmazott megállapításainkhoz hozzátehetjük, amit a filmes blogok tartalomelemzése során megállapítottunk: a tanulók ezeket az elvárásokat nagyon gyakran ráolvassák a konkrét befogadói élményeikre, azaz a várakozásaikat számonkérlik a filmekben és egyéb mozgóképes szövegeken. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulók befogadási stratégiái meglehetősen merevek, mert befogadóként az új élmény hatására nagyon nehezen tudják átépíteni az előzetes elvárásaikat.

A kérdőív 20-as kérdése így hangzott: „Rangsorba állítva határozd meg, hogy milyen jellegű filmeket szeretsz!” A táblázatban szereplő „összesített érték” azt jelenti, hogy a megkérdezettek hányszor említették az adott filmes műfajt, film-típust vagy cselekménysémát. Fontos megjegyezni, hogy nem adtunk meg választható kategóriákat, így tehát a válaszokban megjelennek műfajkategóriák, hangulati tényezők és tartalmi elemek is. A válaszadók összesen 60 kategóriát adtak meg, ezek között a legkülönbözőbb megjelölések fordulnak elő, amelyek többsége nem kifejezetten szakszerű fogalom. Néhány példa: „járműves”, „3D”, „komoly értéket képviselő”, „jó”. A válaszok között így nagy a szórás, de a filmek leírásának sokszínű bázisát kaptuk meg, amely a tanulók saját elnevezésein alapszik, ilyenként jól lefedi a várakozások széles mezőjét.

Az első négy helyen négy olyan kategória szerepel, amely a legáltalánosabban azonosítja a tanulók igényeit, amelyek egyébként jól felismerhető módon a kérdőív egyéb helyein is előbukkannak: a vígjáték a vidámságot, a horror a rendkívül nagy népszerűségnek örvendő borzongást, az akció a cselekményességet, a romantikus pedig az érzelmeket jelenti számukra. Érdekes a dráma vi-

szonylag előkelő helye. A dráma a megfigyeléseink szerint a gyerekek szóhasználatában nagyon átfogó kategória, ebből következően a tartalma meglehetősen körvonalazatlan: ezt a kifejezést használják a filmes adatbázisok, a tartalomismertetők és a blogok nagy része; tulajdonképpen minden olyan film leírására alkalmazzák, ami nem vígjáték, vagy tágabb értelemben nem műfaji film – mindezek figyelembevételével a dráma fogalmát a preferenciasor ötödik legfontosabb tagjaként tekinthetjük.

A filmválasztás szempontjai

Az elvárásokhoz közvetlenül kapcsolódik a filmválasztás kérdése, hiszen a filmet a befogadók éppen az előzetes igényeik alapján választják ki. Négy lényegesnek tűnő választási szempont rajzolódik ki a „Mi alapján döntöd el, hogy megnézel egy filmet?” kérdésre adott válaszokban (a kérdőív 16. kérdése). A válaszok itt meg voltak adva, ez okozhatja, hogy bizonyos lehetőségek elsikkadtak – az első négy leggyakoribb válaszban például nem tűnik fel a filmcselekmény mint leíró jegy. A válaszok között elenyésző az „egyéb” válasz, ami viszont arra utalhat, hogy a válaszlehetőségek megfogalmazása során sikerült megelőlegeznünk a kategóriák legtöbbszörét.

Az első négy helyen szereplő négy kategória – a műfaj, cím, színész és beharangozó – jól körülrajzolja a tanulók preferenciáit. A cím és a beharangozó problémájára még visszatérünk, mert úgy tűnik, ezek a tanulók filmértésének legerősebb tényezői. A műfaj dolgával kapcsolatban: a fentiekben rámutattunk, hogy a műfaj fogalma alatt a válaszadók nem a filmes szakirodalom kategóriarendszerét használják, a műfaj fogalma nálunk inkább a tartalom vagy a cselekmény leírására szolgáló címke.

A trailer szerepének megítélése

A beharangozó (az ún. trailer) szerepe tehát meghatározónak látszik – a trailerrel kapcsolatban érdemes összefüggésbe hozni a 16. kérdés 2. pontját (Mi alapján döntöd el, hogy megnézel egy filmet?) illetve a 26. kérdésre érkezett válaszokat („Hogyan értékeled a filmek trailerének szerepét?”). Az ábra alapján két dolgot érdemes kiemelni. Az első: a megkérdezettek csaknem négyötöde a trailer alapján választ filmet, azaz a beharangozó döntő tényező. A második: a megkérdezettek mindössze a negyede tartja csupán reklámnak a trailert, a háromnegyede tehát komoly, a választást megalapozó filmtípusként tekint rá. Ez az eredmény rámutat a befogadók nagyon fontos attitűdjére: a befogadók afféle kivonatokat, sűrítményeket, a filmet helyettesítő gyorsnézetek alapján tájékozódik, amivel nyilvánvaló módon sérül a műegész, helyébe pedig a gyorsan azonosítható akció, a látvány lép.

A film értékelésének tényezői

A kérdőív 19-es kérdése így hangzott: „Mi befolyásol egy film értékelésében?” Az eredményeket a következő alfejezetben az értelmezési attitűdök szempontjából vizsgáljuk, itt érdemes a válaszok egyszerű rangsorát vizsgálni. A barátok, az internetes fórumok és az osztálytársak – azaz tulajdonképpen a kortárs csoport – elsőprő aránya tulajdonképpen a legkevésbé sem meglepő. Két tényező azonban további figyelmet érdemel. Az egyik az, hogy a szülők véleményének szerepét a válaszadók 26 %-a jelölte be, a másik pedig a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy 13 %-os jelenléte. A szülők szerepe feltételezhetőleg a filmek megbeszélésében éppúgy megjelenhet, mint bizonyos műsorok tiltásában. A mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy – vagy a médianevelés keresttantervi tartalma – az iskolákban elvileg kötelező, ebből a szempontból a hatása csekélynek tűnik.

Értelmezési attitűdök

Az értelmezési attitűdök finomabb vizsgálatára ad lehetőséget az a faktoranalízis, amelyet a fenti kérdésre adott válaszok feldolgozása során végeztünk el. Az első csoportot „személyes kapcsolatok által befolyásolt” csoportnak neveztük el. Az ebbe a kategóriába tartozó befogadók a szemtől szembeni viszonyok, az élő kommunikáció hatását érzékelik: nagy befolyásoló szerepet tulajdonítanak a barátoknak, az osztálytársaknak és a szülőknek. Az „internetorientált” befogadók ismereteiket és ösztönzéseiket a nem személyes kapcsolatokból merítik, míg az „iskolaorientált” csoport tagjait hierarchiakövetőnek lehet leírni – ők azok, akik megítélésük szerint sokat kapnak a tantárgy óráin.

A természetfilmek értékelése

A természetfilmek a befogadói tájékozódás megbízható mércéjét képezik, ezt sok tanárkollégánk tapasztalata megerősíti. A kérdőív 31-es számú „Mit gondolsz a természetfilmekről?” kérdésre adott válaszok a következő eredményeket hozták. A válaszadók a leghatározottabban három válaszlehetőséget támogattak, ezek sorrendben a következők: a természetfilmek „Csak hasznos információkat tartalmaznak”, „Sokat lehet belőlük tanulni” illetve „Valós képet adnak a világról”. A válaszok besorolása elsőprő mértékben „többnyire jellemző” és „teljes mértékben jellemző”, ami azt jelenti, a válaszadók a természetfilmeket többnyire kritikátlanul afféle oktatófilmeknek tekintik – erre utal az is, hogy filmek fikciós jellegét nem veszik észre, illetve nem emelik ki.

A mozgóképértési stratégiák vizsgálata – összegzés

A mozgóképértési stratégiákban nincsenek nagy eltérések a szociálisan eltérő viszonyok között élő tanulók körében. A különbségek inkább az eltérő tanulmányi eredményű diákok között mutatható ki. A szociális különbségeken alapuló eltérések alig érezhetően csak az otthon található eszközök esetében említhetők meg. A tanulók értési stratégiáival kapcsolatban megállapítottuk, hogy a mozgóképi alkotások néhány elemének (műfaj, cselekmény, trailer, cím) különlegesen nagy szerepe van a befogadásban és az értelmezésben. A tanulók értési mezőit nagyban befolyásolja a kortárs csoportok és az internetes közösségek véleményalakító ereje, találtunk azonban olyan befogadói csoportot is, amelynek tagjait az iskolai tudás is formálja. A tanulók médiafogyasztási és –használati szokásai hatással vannak a mozgóképértési stratégiákra – ezt a filmválasztás indítékainak és a mozgóképek megítélése preferenciáinak elemzésével mutattuk ki. A tanulók mozgóképértési stratégiáinak kialakulásában az iskolai oktatás ellentmondásos szerepet játszik: a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy hatása bizonyos összefüggésekben – például bizonyos értelmezői közösségek jelenlétében – kimutatható, de az iskola alig tud versenyezni az egyéb szocializációs szereplők hatásával. Az iskolai munka szerepe talán éppen itt ragadható meg: az oktatás akkor lehet eredményes, ha a mozgóképkultúra és médiaismeret órákon az osztálytermi gyakorlat nagyban épít a tanulók előzetes tudására. Ezt a tényezőt figyelembe kell venni a médianevelés keresztntantervi feladataival kapcsolatban is. Kutatásunk eredményei tehát elsősorban az értési készségek fejlesztésébe épülhetnek be. A kutatás a reményeink szerint közelebb vihet minket a diákok mozgóképről való gondolkodásának megismeréséhez, ezt a tudást pedig az iskolai fejlesztőmunka szolgálatába állíthatjuk.

Irodalom

2009/625/EK

Az Európai Bizottság Ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről. 2009. 08. 20.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2009:227:0009:0012:HU:PDF>

utolsó letöltés: 2011-12-13

Celot, Paolo, López, Lucia González és Thompson, Naomi (2009): *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*. Final Report edited by EAVI for the European Commission, Brussels.

http://ec.europa.eu/culture/media/literacy/docs/studies/eavi_study_access

utolsó letöltés: 2011-12-13

Abstract

The first part of the present essay focuses on the effect of media instruction in elementary and secondary schools to enhance general, everyday media literacy brought on by the interaction of various socialization factors. The exploration of the instruction of the Motion Picture Culture and Media Studies subject took place between February 16 and March 2, 2009. The research was based on two qualitative methods: a structured oral interview with media instructors (N=111), and a fully recorded observation journal. (N=105) facilitating a more thorough look at respective efforts in the classroom. The second part (strategies of moving image comprehension of students in primary and secondary education) based on a survey method of enquiry. The general aspect of creating the survey was the following: we made an effort to get student feedback, in order to find out about the necessary pedagogical work for the development of moving image comprehension. We plan to use the results in teacher training, particularly in the development of moving image comprehension.

The authors

László Borbás is a college assistant lecturer at the Institute of Media Informatics, at the Department of Film Studies at Eszterházy Károly College. He teaches media, television production (news, magazine, documentary, television live production directing) film production (lighting, film-making, cinematography, editing). He works as a mentor teacher at the college TV (Líceum TV) and he is a student of Eötvös Lóránd University's PhD School of Education. His field of academic interest: film and television, media pedagogy, new media, new technology in education. His research topic is New Media and Mobile Tools in education.

Contact: blac@ektf.hu <http://mozgokepkultura.ektf.hu>

Csilla Herzog teaches at Eszterházy Károly College, Department of Communication and Media Science in Eger. She has 24 years of educational and 15 years of journalistic experiences. Her special area is electronic press, radio and tv program editing. Her area of research is the media-literacy of teenagers. In the last few years she has published on topics related to media literacy, media education and media research. She has published articles in: *Educatio*, *Iskolakultúra*, *Fejlesztő pedagógia*, *Kapaszkodó*, Her academic titles: PhD 2013. Contact: csillaherzog@ektf.hu

Currently Réka Racskó is working at the Institute of Media Informatics of the Eszterházy Károly College as an assistant lecturer. During her graduate studies earning MA degrees as teacher of informatics and teacher of educational assessment and measurement she conducted research into electronic learning environments and did a review of the work of Curtis J. Bonk and Ke Zhang

titled Empowering Learning Environment. Her research interests include the theoretical background and practical aspects of electronic learning environments; information literacy; research of media literacy, questionnaire processing by SPSS (PASW). Presently she is a PhD student and her research efforts focus on electronic learning environments. Address: Eszterházy Károly College, Eszterházy tér 1., 3300 Eger, Hungary.

Szijártó Imre is college associate professor at the Eszterházy Károly College (Eger), head of department. Teaches film theory, film analysis, motion picture analysis, Eastern-European cinema course, teaching methodology seminar. Her field of Academic Interest: National cinemas in Central-Eastern Europe, methodology of teaching film and media studies. He is the author of E-book on cinema- and mediapedagogy, author of a book on methodology of teaching. He has published articles in *Filmkultúra*, *Filmvilág*, *Metropolis*, *Moveast*; *Jel-Kép*, *Kultúra és Közösség*, *Médiakutató*; *Jelenkor*, *Nagyvilág*, *Napút*, *Tiszatáj*; *Porównania*, *Slavica*, *Studia Slavica Hungarica*, *Studia Slavica Savariensia*; *Educatio*, *Iskolakultúra*, *Új Pedagógiai Szemle*. Her academic titles: PhD 2002, habilitation 2010 (pedagogy). Contact:

szymre@ektf.hu <http://mozgokepkultura.ektf.hu>

Tibor Tóth is an Associate Professor at Eszterházy Károly College (Eger), and Head of Líceum Television. He teaches animation theory, animation practice, documentary practice, media-pedagogy and television practice. His fields of academic interest include Hungarian documentary filmmaking and Hungarian animation. He has published articles in conference proceedings: Didmatech (Slovakia), Agria Média (Hungary), his pedagogical publications include studies in *Acta Academiae Pedagogicae Agriensis* (Hungary). He makes documentary films. His academic titles: master teacher 2000, PhD 2009 (pedagogy).

Buránszkiné Sallai Márta

AZ IDŐJÁRÁSI SZÉLSŐSÉGEK ÉS A RACIONÁLIS VISELKEDÉS MEGISMERTETÉSE, MINT NEVELÉSI FELADAT

Bevezetés

Az ember ősidők óta alkalmazkodik a helyi éghajlati, időjárási viszonyokhoz, amelyek alapvetően befolyásolják életét. A mai kor embere számára a tudomány fejlődése lehetővé tette, hogy ne csak a felhők mozgásából, az élővilág viselkedéséből jósoljuk meg az időjárás alakulását. Erre a célra korszerű, a légkör viselkedésének számítógépes modellezésén alapuló eljárások vannak, amelyek eredményei a tapasztalt meteorológus szakember döntéseivel támogatva időjárás előrejelzések és figyelmeztetések formájában jutnak el az emberekhez. Az időjárási információk felhasználásának fontos szerepe van mindennapi döntéseink meghozatala mellett a testi épségünket és javainkat is fenyegető időjárási veszélyhelyzetek elkerülése érdekében is.

Az Európai Környezetvédelmi Ügynökség (EEA) 2012-ben kiadott jelentésében közölt adatok szerint a természeti katasztrófák döntő többsége, közel 90%-a meteorológiai eredetű (EEA, 2012. 229. o.). A tapasztalat azt mutatja, hogy amíg az előrejelzések, veszélyjelzések megbízhatósága és információ tartama fokozatosan növekszik, a felhasználásuk hatékonysága ezt nem tükrözi. Erre vonatkozóan konkrét kimutatások nincsenek, de Magyarország közelmúltjának néhány rendkívüli időjárással kapcsolatos eseménye is alátámasztja ezt az állítást: a 2006. augusztus 20-i katasztrófa, a 2013. március 15-i hóvihár következtében kialakult káosz mind elháríthatók lettek volna, mert a jó és idejében kiadott előrejelzések és riasztások rendelkezésre álltak.

A mindennapi életben a felnőtt lakosság körében az ismeretek, készségek és attitűdök területén is tapasztalhatók a meteorológiai információk gyakorlati alkalmazását hátráltató problémák: a ténybeli tudás hiánya, az érdektelenség, a túlzott elvárások az előrejelzésekkel, veszélyjelzésekkel szemben, a szükséges háttérismeretek hiányában az információk helytelen értelmezése, a veszélyes időjárási helyzetek idején követendő magatartás-minták elsajátításának hiánya,

az információforrás rossz megválasztása (Buránszkiné, 2013). Így fontos feladat a kapcsolatos ismeretanyag bővítése, valamint a szemléletformálás, a követendő viselkedésminták bemutatása. Ez a tudás ugyan különféle időjárás témájú szak- könyvekből, ismeretterjesztő könyvekből, Internetes forrásokból összegyűjthető, de az ismeretek leghatékonyabb terjesztése az iskolai oktatás keretén belül való- sulhatna meg.

Kutatásom célkitűzése így az időjárás ismeretek oktatásának fejlesztése a közoktatásban, a természetismeret- és földrajz tantárgyak keretében. Ennek kere- tében a jelen tanulmányban négy, az iskolai oktatásban nagy százalékban hasz- nált természetismeret- illetve földrajz tankönyv elemzését mutatom be. A megál- lapításokkal együtt javaslatot teszek arra is, hogy a természetismeret- és földrajz órákon elsajátított tananyagot milyen további ismeretekkel, foglalkozásokkal célszerű kiegészíteni. Ennek a bővítésnek a tárgyi tudás mellett a környezeti tudatosságra, az ismeretek mindennapi életben való alkalmazhatóságát segítő kompetenciák célzott fejlesztésére is ki kell térnie.

A TERMÉSZETISMERET- ÉS FÖLDRAJZ TANKÖNYVEK IDŐJÁRÁSI FEJEZETEINEK ELEMZÉSE

A tankönyvelemzés célkitűzései és szempontjai

Kutatásom kezdetén feltett kérdéseim az következők voltak: A természetis- meret- és földrajz tárgyak keretében oktatott tananyag megfelel-e a korszerű, a mindennapi életben alkalmazható tudás követelményeinek? Ezek alapján a tanu- ló a saját (és későbbi felnőtt) életében el tud-e igazodni a meteorológiai előrejel- zések és veszélyjelzések tartalmában, hogy döntéseiben felhasználhassa azokat? A tankönyvelemzés során egyrészt azt néztem meg, hogy az időjárás ismeretek témája mennyire teljes körű és mennyire adekvát a meteorológia új eredményei- vel. A másik szempontom az volt, hogy a tankönyvi tartalmak mennyiben szol- gálnak pedagógiai célokat. Milyen a téma feldolgozása? Milyen didaktikai appa- rátust használnak a könyvek? Világossá teszik-e a szerzők a tanítási-tanulási célt? Rámutatnak-e a tankönyvek arra, hogy a megszerzett tudás a mindennapi életben hogyan használható? Elemzésem eszközei a munkatáblázatok voltak.

Egy korábbi publikációban (Buránszkiné és Ütőné, 2013) már bemutattuk, hogy az új NAT 2012-es bevezetése előtt legelterjedtebben használt természet- ismeret- és földrajz-könyvek időjárással kapcsolatos tananyagában milyen változ- tatásokra lenne szükség a gyakorlatiasabb, a mindennapi életben használható tudás elérése érdekében. Az új NAT-ra épülő tankönyvek megjelenésével meg- ismételt vizsgálatnál a korábbi deskriptív, a túlzott szubjektivitás veszélyét is magában hordozó elemzés helyett a szakmai körökben elterjedt és elfogadott Dárdai-féle szempontrendszert használtam (Dárdai, 2002).

Az elemzett tankönyvek és a tantervi háttér

Időjárással kapcsolatos ismeretekkel a természetismeret tantárgy keretében az 5. évfolyamon, a földrajz tantárgy keretében a 9. évfolyamon foglalkoznak a tanulók egymásra épülő, de külön-külön is viszonylag lezárt ismeretrendszerre tagolható koncentrikusan építkező tantervi koncepció szerint. Az új tantervi előírások alapján átdolgozott könyvek közül két tankönyvcsalád, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó és a Mozaik Kiadó tankönyveinek elemzésére szorítkoztam (1. táblázat).

1. táblázat: A vizsgálatba bevont tankönyvek

Kiadói kód	Jelölés	Cím	Szerzők
NT-11543	NT5	Természetismeret 5.	Hartdégenné Rieder Éva – Rugli Ilona – Csákány Antalné
NT-17133	NT9	Földrajz 9. – Fedezd fel a világot!	Nagy Balázs – Nemerényi Antal – Sárfalvi Béla – Ütőné Visi Judit
MS-2604U	MO5	Természetismeret 5. – Élő és élettelen környezetünk	Jámbor Gyuláné – Kissné Gera Ágnes – Vízvári Albertné
MS-2621U	MO9	Földrajz 9. – Kozmikus és természetföldrajzi környezetünk	Jónás Ilona – Dr. Kovács Lászlóné – Szöllősy László – Vízvári Albertné

2. táblázat: Az időjárási ismeretek oktatásához köthető nevelési-fejlesztési célok (Az EMMI által 2012-ben kiadott kerettantervek alapján)

Tantárgy / évfolyam: Természetismeret 5.	Tantárgy / évfolyam: Földrajz 9.
Az időjárási ismeretek oktatásához köthető nevelési-fejlesztési célok	
<ul style="list-style-type: none"> - A rendszerszemlélet fejlesztése; - Az oksági gondolkodás fejlesztése a természeti környezet jelenségeinek magyarázata, a légköri alapfolyamatok közötti oksági összefüggések feltárása során; - Természeti törvények felismerése, alkalmazása; - Különböző típusú információforrások használatának gyakoroltatása éghajlati diagramok, tematikus térképek révén. 	<ul style="list-style-type: none"> - Az oksági gondolkodás fejlesztése a légköri folyamatokat alakító tényezők közötti kölcsönhatások alapján; - A légkör, mint rendszer folyamatainak bemutatása; - Igény és képesség kialakítása a tevékeny, felelős környezeti magatartásra; - Az időjárás okozta veszélyhelyzetek felismerése, a helyes és mások iránt is felelős cselekvés képességének kialakítása.

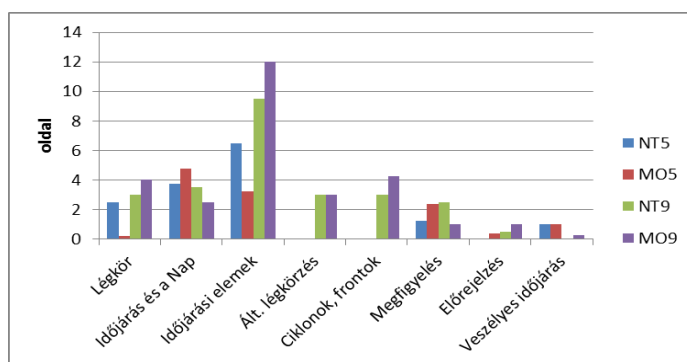
A tankönyvek mellett néhány meghatározó pedagógiai dokumentum, a Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek átnézésére is szükség volt. Az EMMI által 2012-ben kiadott kerettantervekben rögzített tematikai egységek, fejlesztési követelmények részletezésére terjedelmi okokból nincs lehetőség, de az időjárási ismeretek oktatásához köthető nevelési-fejlesztési célok bemutatása mindenképpen szükséges, mivel ezek meglétét vagy hiányát a későbbiekben vizsgálni fogom (2. táblázat).

Makrostruktúra

A kvantitatív mutatók vizsgálatánál először a légkörrel, időjárással foglalkozó fejezetek terjedelmét elemeztem. A vonatkozó tananyagot nyolc témakörre bontottam, amelyek nem minden esetben követik a tankönyvek felosztását:

- Légköri alapismeretek,
- Időjárás fogalma és a Nap időjárás alakító szerepe,
- Időjárási elemek,
- Általános légkörzés,
- Ciklonok, anticiklonok, frontok,
- Időjárás megfigyelése,
- Előrejelzés,
- Veszélyes időjárási jelenségek és a veszélyek elkerülése.

Látható, hogy a vizsgált témakörök túlmutatnak az időjárási szélsőségek bemutatásán. Ennek oka az, hogy az időjárási folyamatokat csak komplex rendszerként lehet kezelni, így az időjárási veszélyek tárgyalásánál szükség van a többi témakörben elsajátított lexikális tudásra, az egyes időjárási elemek közötti ok-okozati összefüggések ismeretére is.

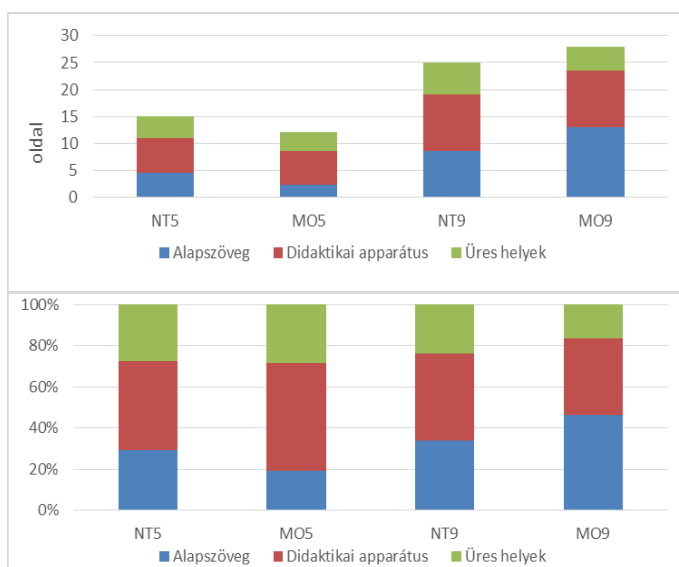


1. ábra: Az egyes időjárási témák terjedelme a tankönyvekben

Az 5. évfolyamon az általános légkörzés, valamint a ciklonok, anticiklonok, frontok témakör nem része a tananyagnak, mivel a megértéséhez még nem áll rendelkezésre a szükséges fizikai háttértudás. Az egyes időjárási témák terjedelmét a tankönyvekben az 1. ábra szemlélteti. A Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó javasolt tanmenete szerint az 5. évfolyamon az időjárási ismeretek oktatására négy óra, a 9. évfolyamon hét óra áll rendelkezésre az összefoglaló és ellenőrző órák nélkül, így egy-egy órára három–négy oldalnyi tananyag feldolgozása jut. Szembetűnő, hogy az időjárás előrejelzés és a veszélyes időjárási jelenségek tárgyalása a tankönyvekben mennyire alulreprezentált, egyes tankönyvek esetében pedig teljességgel hiányzik.

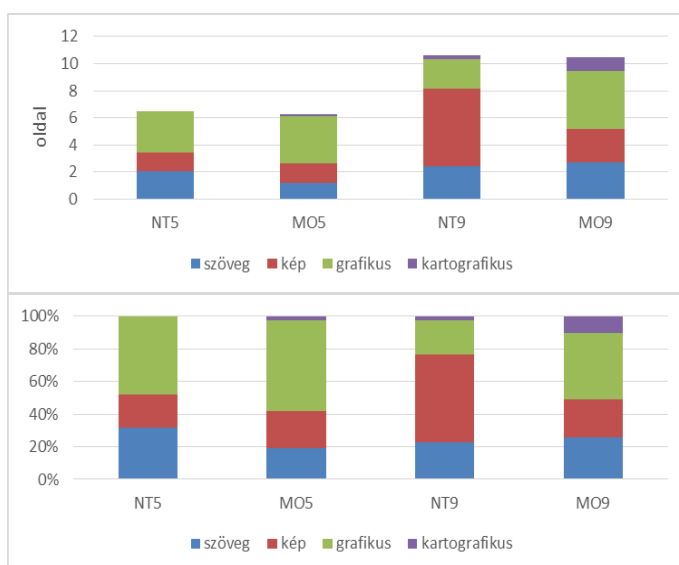
Struktúraelemek

Az időjárási fejezetek struktúraelemeit vizsgálva arra a megállapításra jutottam, hogy a tankönyvekben az alapszöveg, a didaktikai apparátus és az üres helyek aránya megfelelő (2. ábra). A Dárdai-féle metodika (Dárdai, 2002) az „üres helyek” közé sorolja a fejezet-és alfejezet címeket, kép-, ábra- és térkép-aláírásokat és minden olyan feliratot is, amelynek mind tartalmi, mind formai szempontból fontos szerepük van a tanulási folyamatban. A tankönyvek illusztrációkban gazdagok, szellősek, jól áttekinthetők, különösen az NT könyveinél már első látásra jól elkülönülnek a magyarázó, összefoglaló, tudást ellenőrző, érdeklődést felkeltő részek.



2. ábra: A struktúraelemek terjedelme és aránya a vizsgált tankönyvekben

A tankönyvek didaktikai apparátusa sokféle elemből építkezik (3. ábra). Általában a megértést segítő ábrák dominálnak az időjárási fejezetekben, de az alapszövegek elsajátítását megkönnyítő didaktikai szövegek (kérdések, feladatok) is szép számmal vannak. Az NT9 esetében első látásra is feltűnő a sok fénykép használata. Ez esztétikai szempontból ugyan nagyon tetszetős, de sok esetben a nem szorosan a témához illő képek helyett célszerűbb lett volna a folyamatokat magyarázó ábrákkal segíteni a megértést (pl. a csapadék keletkezése esetében a kaktusz fénykép, vagy az általános légkörzés magyarázatánál az esőerdő fényképe).



3. ábra: A didaktikai apparátus egyes elemeinek terjedelme és aránya a vizsgált tankönyvekben

Tematikus elemzés és fejlesztési javaslatok

A tartalmi súlypontokat kvalitatív tartalomelemzéssel és deskriptív elemzéssel vizsgáltam. Az időjárási témák elemzésekor a makrostuktúra bemutatásakor ismertetett nyolc alkategóriát állítottam fel. Az alkategóriákba besoroltam a tankönyvekben jelenlévő tudáskánont reprezentáló címszavak összességét és a címszavak csoportosítása („bokorszavak” képzése) után meghatároztam a hívószavakat. Ez képezte a besorolás tartalmi dimenzióját, az alapszöveg kifejtettségének mértéke pedig a kifejtettség dimenzióját. A harmadik dimenziót az illusztrációk vizsgálata jelenti: alátámasztják, kiegészítik, vagy helyettesítik az alapszövegben hozott tartalmakat? Az elemzés eredménye az alábbiakban foglalható össze.

Légköri alapismeretek

Az 5. évfolyam tudásszintjén a Mozaik Kiadó tankönyve praktikus kísérletekkel igyekszik a diákok számára szemléletessé tenni, hogy a levegő anyag. Kitér a levegőburok főbb összetevőire is. Az NT5 könyvben a légkörrel kapcsolatban csupán egy rövid utalás található. A középiskolás tankönyvek légkört ismertető tananyagrésze teljes körű, szerepel benne a légkör összetétele, valamint a szerkezeti felépítés, a szférák ismertetése, és kiegészítő anyagként még a légkör keletkezésére is kitérnek. Az MO9-ben a légköri gázok magasság szerinti változását bemutató ábra nehezen értelmezhető, az NT9-ben pedig valamely fényképet célszerűbb lett volna a légkör alkotórészeinek arányát bemutató kördiagramra cserélni az adatok jobb bevésődése érdekében.

Az időjárás fogalma és a Nap időjárás alakító szerepe

Az időjárás fogalmának meghatározására minden tankönyv kitér. A középiskolás tankönyvek érthetően és korrekten magyarázzák az időjárás és éghajlat közötti különbséget. Az 5. osztályos tankönyvek esetében egy szakmai hibára hívom fel a figyelmet, amely az időjárási elemek tárgyalásánál is visszaköszön. „A napsugárzás, a hőmérséklet, a szél és a csapadék állandó változását időjárásnak nevezzük” írják a tankönyvek. Pedig egyrészt a napsugárzás nem időjárási elem, hanem az időjárás alakító tényezője, viszont számos más elem is van (felhőzet, légnedvesség, légnyomás) aminek a változása éppúgy hozzátartozik az időjáráshoz, mint a hőmérséklet, a szél, vagy csapadék.

Az általános iskolás tankönyvek a levegő felmelegedésének alapmechanizmusát és a felmelegedést befolyásoló legfontosabb tényezőket ismertetik, ami később az időjárási folyamatok megértésénél fontos tényező lesz. A középiskolás tankönyvek az elvárt részletességgel tárgyalják a témát, kitérve a sugárzási egyenlegre és minden módosító tényező szerepére. A magyarázó ábrák szemléletesek, de az NT9 könyv „a napsugárzás veszteségei” ábrájánál egy elírás nehezíti a megértést (elnyelődés a légkörből helyett elnyelődés a légkörben).

Időjárási elemek

Az időjárási elemek közül az NT5 a hőmérséklet, a légnyomás, a szél és a csapadék tárgyalására tér ki, az MO5 a hőmérséklet, csapadék és szél mellett a felhőzetet is említi, de csak a felmelegedést és lehűlést befolyásoló szerepe kapcsán. A középiskolás tankönyvekben az időjárási elemek ismertetése a páratartalommal bővül és kitérnek a hőmérséklet – légnyomás – szél, valamint a hőmérséklet – páratartalom – felhőzet közötti összefüggések bemutatására is.

A tankönyvírók legjobb szándéka ellenére is az egyes időjárási elemek mint-ha külön életet élnének. A tantervi előírásokban kiemelt nevelési-fejlesztési cél-

ként jelenik meg a rendszerszemlélet erősítése. Erre jó lehetőség lenne, és az időjárási folyamatok megértését is jobban szolgálná annak a ténynek a kiemelése, hogy az időjárás elemei egymással szoros kapcsolatban vannak, bármelyik megváltozása azonnal az összes többi változását eredményezi, és a légkörben folyamatokat indít el.

Felhőzettel, felhőtípusokkal csak a középiskolai könyvek foglalkoznak. Pedig a 10 éves korosztály szintjén is érdemes bemutatni az alapvető felhőtípusokat, hiszen a gyermekek saját mindennapi életében is jól használható tudás az esőt hozó és csapadékkal nem járó felhőtípusok megkülönböztetése és a keletkező zivatarfelhő felismerése.

A csapadékfajták tárgyalása már az általános iskolai tananyagban is részletes. Sőt, csak az 5. osztályos könyvben található meg a zivatar fogalma olyan értelemben, hogy a zivatart a záportól a villámlás, mennydörgés léte különbözteti meg. A zivatar ugyan nem csapadékfajta, de logikailag ehhez a témához kötődik. A 9. évfolyamos tankönyvek a zivatart a hidegfront esetében említik, de definiálása nem történik meg. Ezt azért tartom hangsúlyos hiányosságnak, mert a felnőtt lakosság nagy része a zápor és zivatar közötti különbséget annak ellenére nem ismeri, hogy a zivatar a nyári időjárás-előrejelzések egyik leggyakoribb eleme. Pedig a villámlással, jégesővel, viharos széllel együtt járó heves zivatar a leggyakoribb veszélyes időjárási jelenségünk. Az MO9 a villámlást csupán mint különleges légköri jelenség említi, nem hívja fel a figyelmet annak veszélyeire.

Általános légkörzés

Az általános légkörzés csak a középiskolákban része a tananyagnak, hiszen megértéséhez már komolyabb fizikai ismeretek szükségesek. A légköri cirkuláció kialakulása egy bonyolult mechanizmus, egyes jelenségeire máig sincs adekvát magyarázat. Sajnos egyik tankönyvnek sem sikerült a nagy földi szélrendszerek logikus, ok-okozati kapcsolatokból kiinduló levezetése. Már a tárgyalási sorrend is hibás a tankönyvekben. A diákok előbb tanulják a ciklonokat, frontokat, majd a futóáramlásokat, utána a légkörzést. Pedig az összefüggések meglátatásában arra kellene rámutatni, hogy az egész folyamatnak az a kiindulópontja, hogy a Föld forog, a tengelye ferde, ezáltal a napsugárzás nem egyenletesen melegíti a felszínt. Ez az oka a cirkuláció beindulásának, amit a légkörre ható erők módosítanak. A légköri cirkulációban erősen eltérő tulajdonságú légtömegek különülnek el, amelyek elválasztó felületei a frontok, a frontok vonalában a magaslégkörben, ahol a súrlódási erő már elhanyagolható, futóáramlások keletkeznek, melyek közül a poláris jetnek van nagy jelentősége, ugyanis ennek kanyarulatokká fejlődő hullámaiból alakulnak ki a mérsékelt övi ciklonok, anticiklonok. A frontok, mint a légtömegek választófelületei a ciklonon belül a ciklonnal együtt mozognak, így válnak a ciklonok az időjárás változás hordozóivá. Ezzel szemben a tankönyvekben a légkör, mint rendszer minden eleme elkülö-

nül, a légkörzés csupán magáért való tudásnak bizonyul, annak ellenére, hogy a tantervi előírások kiemelt nevelési-fejlesztési feladatai között szerepel a rendszerszemlélet kialakítása, az oksági gondolkodás fejlesztése.

A megértést szakmai hibák is nehezítik, az NT9-ben a futóáramlás definíciója hibás, az MO9-ben az általános légkörzést bemutató ábrán a Ferrel cella esetében az áramlást jelző nyilak iránya pont ellentétes.

Ciklonok, anticiklonok, frontok

Ez a tananyag szintén csak a középiskolás könyvekben jelenik meg. A tárgyalása kapcsán először is visszautalok az általános légkörzésnél említett problémára. A ciklonok, anticiklonok kialakulását ugyan az MO9 ismerteti, de a ciklogenezis folyamata nem értelmezhető a cirkuláció ismerete nélkül. Az NT9 egyszerűen csak örvénylő mozgásként definiálja a jelenséget, kialakulására nem tér ki.

A frontok keletkezési mechanizmusát a könyvek helyesen ismertetik és foglalkoznak a frontokra jellemző időjárás változással is. A mindennapi életben is használható tudás elérése céljából azonban jó lenne, ha a tankönyvek egy szöveggel magyarázott ábrán bemutatnák, hogy a hidegfront vagy a melegfront közeledtével hogyan változik meg az éghő, hiszen szabadterő programjaink időzítése, sőt testi épségünk védelme érdekében is hasznos, ha tudjuk mikor ér lakóhelyünkre a markáns időjárás változást hozó front. Ez a készség tanórán kívőli foglalkozás keretében is gyakoroltatható.

Megfigyelés

Az összes tankönyv kitér a hagyományos meteorológiai mérőeszközök ismertetésére. Az időjárás megfigyelésére irányuló projekt feladatokat is találunk a tankönyvekben, ami segíti a megfelelő kompetenciák kialakulását. Az MO9-ben említést találunk a meteorológiai radarról, műholdról, ballonszondáról is. De hogy ezeknek mi a szerepe, milyen információkhoz jutunk az alkalmazásukkal, illetve ezek az információk hogyan értelmezhetők, az nem része a tananyagnak. Pedig a meteorológiai honlapokon közzétett, folyamatosan frissülő műhold- és radarképek nyújtják a legpontosabb információkat a csapadékokjektumok elhelyezkedéséről és mozgásáról. A mobil telefonon is elérhető radar térkép, az alkalmazott színezések ismerete segít bennünket a zivatargócok fejlődésének és mozgásának nyomon követésében, így előre felkészülhetünk a közeledő zivatarra és megtehetjük a szükséges óvintézkedéseket.

Előrejelzés

A tankönyvek az időjárás előrejelzésével csak olyan szintig foglalkoznak, hogy a meteorológusok az időjárási adatokból térképeket készítenek, az időjárás-jelentéseket a média csatornáin közzéteszik. A korszerű, számítógépes időjárási előrejelzés, az előrejelzési folyamat leírása egyik tankönyv anyagában sem szerepel. A felhasználási lehetőségekre is csak a tankönyvek felében találunk utalást. Pedig fontos lenne az időjárási előrejelzések, veszélyjelzések hátterének megismertetése, amely a 9. évfolyam szintjén már nem lehetetlen feladat, de a 10 éves korosztály nyelvén is el lehet magyarázni. Oktatási szempontból ez a téma alkalmas a modellek, modellezés fogalmának megvilágítására, másrészt kiváló lehetőség a fizika tantárgy keretében tanultak gyakorlati alkalmazására azzal, ha rámutatunk, hogy a légkörre, mint gázra bizonyos korlátokkal alkalmazhatók a fizikában tanult törvények. A légkör jövőbeni állapotának előrejelzése az alapján lehetséges, hogy ezek a törvények matematikai egyenletekkel leírhatók, melyek eredményei kiszámíthatók.

Az időjárás modellezésében rejlő lehetőségek és problémák ismerete segít eligazodni az előrejelzésekben, veszélyjelzésekben megtalálható, néha számokkal, gyakrabban verbális címkékkel kifejezett valószínűségi kijelentések értelmezésében, ezáltal a várható időjárásra vonatkozó elképzelésünk helyes kialakításában is. E témakörben kellene megtanítani az általános előrejelzések és a veszélyjelzések közti különbséget is.

Időjárási veszélyek és a veszélyek elkerülése

A korábbi tankönyvekhez képest előrelépés, hogy két könyv is foglalkozik ezzel a témával. Az MO5 a villámláskor, szélviharban és hőségben alkalmazandó legfontosabb magatartás-mintákat ismerteti, de a napsugárzás témakörében kitér az UV-B sugárzás veszélyeire is. Az MO9 az OMSZ veszélyjelző rendszerét ismerteti és feladatul tűzi ki a felelős magatartásról való beszélgetést. Sajnos az NT könyvek egyáltalán nem tárgyalják a témát. Célszerű lenne a 9. osztály tudásszintjén újra és teljes körűen foglalkozni a veszélyes időjárási jelenségekkel, kialakulásuk körülményeivel, az informálódás lehetőségeivel. A tankönyvek feladatul adják a diákoknak, hogy gyűjtsék össze, mit kell tenni időjárási veszélyhelyzetek esetében. Nehézséget okoz azonban, hogy nincs olyan magyar nyelvű forrás, ahol ezek a szabályok minden veszélyhelyzetre kiterjedően, megfelelő szakmai alapossággal össze vannak gyűjtve, ráadásul nemcsak a közvetlen veszélyek elhárítására irányulnak, hanem a megelőzésre is. A tanulóknak tudatosítani kell azt is, hogy megfelelő informálódással és előkészületekkel megelőzhetjük, vagy legalábbis csökkenthetjük az esélyét annak, hogy ilyen helyzetbe kerülünk. A legtöbb információt a veszélyjelzések értelmezésével és a megelőzéssel kapcsolatban az OMSZ honlapján, a magaratás-formákkal kapcsolatban a

katasztrófavédelem honlapján található, érdemes lenne ezeket a tankönyvekbe beemelni, vagy legalább hivatkozni rájuk.

Konklúziók és további feladatok

Összegzésként megállapítható, hogy bár a NAT és a Kerettanterv alkotói célul tűzték ki, hogy a tanulók rendszerszemléletű, az oksági kapcsolatokra rámutató, gyakorlat orientált ismeretekhez jussanak, a jelenlegi természetismeret- és földrajz tankönyvek tananyagai ezeknek a céloknak nem tesznek teljes mértékben eleget. Az időjáráshoz való alkalmazkodásra, a szélsőséges időjárási helyzetek kezelésére irányuló kompetenciák megfelelő fejlesztéséhez a vonatkozó tananyagok kiegészítésére van szükség. A kiegészítés során különös hangsúllyal kell kezelni az időjárási veszélyek, az ilyen helyzetekben való viselkedés tárgyalását, de a meteorológiai információk hatékony alkalmazása érdekében az időjárás megfigyelése és előrejelzése területén is szükséges az ismeretek bővítése. Ahhoz, hogy a légkör egy teljes és logikus rendszerré álljon össze a tanulók fejében nagyobb hangsúlyt kell fordítani a légköri folyamatokat irányító belső kapcsolatok ok-okozati feltárása mellett az egyes folyamatok és elemek közötti kölcsönhatásokra is. Ezért esetenként indokolt a tárgyalási sorrend megváltoztatása is. Rá kellene nevelni a diákokat a folyamatos informálódás igényére, rámutatva ennek a saját mindennapi életüket is érintő gyakorlati hasznára. Ehhez segítséget kell nyújtani a megfelelő, pontos és hiteles információforrások kiválasztásához, mert ezen a területen sajnos sok a megtévesztő, áltudományos forrás. Végezetül a légkör a természet csodáinak egyik tárháza. Tele van rejtélyekkel, amelyek megfejtése motivációként is szolgálhat a többi, unalmasabbnak tűnő ismeret elsajátításához.

Célszerű lenne a tananyag kiegészítésekor mindezekre gondolni, még annak tudatában is, hogy a földrajztanításra fordítható időkeret sajnos nem növekedett, pedig a földrajzoktatás helyzetének 2009-ben történt felmérésekor a tanárok az alacsony óraszámot jelölték meg, mint legsúlyosabb probléma (Ütőné, 2010). Kiutat jelenthet az, hogy a tanórákon kívüli iskolai programok is bővíthetők olyan gyakorlati ismeretekkel, foglalkozásokkal, amelyek alkalmasak arra, hogy elmélyítsék, és készség szintjére emeljék a tanulók tudását az időjárással, időjárási veszélyekkel, az ilyenkor követendő magatartás-mintákkal kapcsolatban és segítséget adjanak a tanulóknak az időjárás változás jeleinek felismeréséhez és a megfelelő tájékozódási források használatához. Célszerű arra is építeni, hogy az időjárás a pragmatikus, vagy konstruktivista tanulási környezetben rendkívül jól tanítható, hiszen a mindennapi életünk része, így a tanulás életszerűsége könnyen biztosítható (Farsang, 2009; Merényi, Szabó és Takács, 2005). Kutatásom további folytatásaként magam is tervezem ilyen tananyagrészek elkészítését, majd annak kipróbálását iskolai pedagógiai kísérlet keretében.

Irodalom:

- Buránszkiné Sallai, M. (2013): Az ember és az időjárás viszonya. *Természet Világa*, **144.** 7. sz. 300–304.
- Buránszkiné Sallai, M. és Ütőné Visi, J. (2013): Korszerű időjárási ismeretek és racionális viselkedés-minták a földrajzoktatásban. *Változó föld, változó társadalom, változó ismeretszerzés 2013 Nemzetközi Tudományos Konferencia Konferenciakötet.* 190-197.
- Dárdai, A. (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- European Environment Agency (2012): *Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2012.* EEA, Copenhagen.
- Farsang, A. (2009): *Korszerű módszerek a földrajzoktatásban.* TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005 Mentor(h)áló Projekt, Szeged.
- Merényi, Á., Szabó, V., Takács, A. (2005, szerk.): *101 ötlet innovatív tanároknak.* Jedlik Oktatási Stúdió Bt., Budapest.
- Ütőné Visi J. (2010): Helyzetkép és lehetőség. A földrajzoktatásról egy felmérés tükrében. *Tani-tani*, **15.** 3. sz. 17-22.

Abstract

Familiarization with weather extremes and rational behaviour samples as an educational task

I examined four environmental studies and geography textbooks which have been reworked according to the new National Curriculum. My analysis reveals that while the material of these textbooks is modern and authentic, the explanation of weather hazards, the application of meteorological knowledge in order to avoid them, and the description of proposed behaviour-patterns in such situations is either underrepresented or missing completely. The textbooks try to pursue a cause-and-effect explanation of the inner relations governing atmospheric processes, but the interactions between processes and elements are not made visible, and they do not help the formation of an image of the atmosphere as a system. Along with my findings, I will give suggestions regarding the further knowledge and tasks needed to supplement the current curriculum in the classrooms. In addition to material knowledge, this expansion has to incorporate environmental awareness, and the development of competencies which help the everyday application of this knowledge.

Author

Buránszkiné Sallai Márta meteorologist at the Hungarian Meteorological Service (HMS) and PhD student the Doctoral School of Educational Sciences at the Eszterházy Károly College. Contacts: address: H-1675 Budapest, P.O.Box 39., email: sallai.m@met.hu. Having started as operational weather forecaster, she directed the Forecasting Department of HMS for more than a decade. During this time she gained immediate experience not only in proceeding and development of forecasting services, but also in the practical application of weather forecasts, and the problems that restrain their effective usage. She uses this experience for her PhD research to examine how the education of weather knowledge could be more practice-oriented in order to help the understanding of meteorological forecasts and warnings, and to make better everyday decisions based on them.

In my paper I demonstrate how, and to what extent the elementary and secondary school level education of weather knowledge satisfies the manifold goal of spreading knowledge which helps the understanding of the interrelations between atmospheric processes, and the becoming above of the methodologies, tools and capabilities of weather forecasting; as well as helping the recognition of weather emergencies, and fostering appropriate and responsible behaviour in such situations.

Daru Katalin* és Tóth Zoltán**

A SZÓASSZOCIÁCIÓS MÓDSZER ALKALMAZHATÓSÁGA ÓVODÁSOK IDŐJÁRÁSSAL KAPCSOLATOS TUDÁSSZERKEZETÉNEK VIZSGÁLATÁRA

DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola

Nevelés- és Művelődéstudományi Program

**Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat IV. kerületi Tagintézménye*

***DE TTK Szervetlen és Analitikai Kémiai Tanszék*

Bevezetés

A változó életformák változó alkalmazkodási módokat követelnek meg. Amellett, hogy felgyorsult az egyedfejlődés, az életmód és a beszédtempó, az információszerzés és –megosztás sebessége és jelentősége is megnőtt. A többszörös figyelem, a fontos és mellékes ingerek gyors szelekciója vagy a szinkron kommunikációra való képesség (Ollé és mtsai 2013) a közösségekben való létezés sikerességének feltétele. A körülöttünk létező hálózatokon kívül (út- vagy elektromos hálózat, közösségi hálók) a testünk egészét átszövő ér- és idegpályák is a hálózatok elvén működnek. Bebizonyosodott, hogy a hálózatelmélet elvei nem tudományterület-specifikusak, hanem általános érvényűek, transzferrálhatóak (Barabási 2009), ezáltal érvényesek a tudattartalmakra is. A nyelvi rendszer, benne a szemantikus memóriában tárolt fogalmak közötti kapcsolatok is *kisvilágokba* szerveződnek (Barabási 2006), ez alapján a mentális lexikon egyes elemei között a véletlenszerűnél kisebb a távolság és szorosabb a kapcsolat. A komplex rendszerekben ilyen erősebb – gyengébb kapcsolatok fedezhetők fel az elemek között, a rendszer stabilitását pedig a gyenge kölcsönhatások biztosítják (Csermely 2004). A fogalmi hálóban ugyanúgy jelen vannak ezek a kölcsönhatások, akár csak az idegrendszer vagy a szociális hálózatok elemei között. Az egymással kapcsolatban lévő fogalmak egyikének felidézése előhívhat más, vele kapcsolatban álló fogalmakat. A fogalmak tartalmának, a szorosabban vagy lazábban hozzájuk tartozó jegyeknek, a közöttük lévő kapcsolatoknak, hierarchikus szerveződésüknek vizsgálatára nyújthat lehetőséget a szóasszociációs

vizsgálat. Egy-egy fogalmat hívószóként alkalmazva, a vizsgált személyt arra bízta, hogy mondja/írja le azokat a szavakat, amelyek az ingerszóról eszébe jutnak, betekintést nyerhetünk az egyén fogalmi hálójába.

Elméleti háttér

Az asszociáció a XIX. századi pszichológia egyik nagy elméletének, az asszociációs pszichológiának kulcsfogalma (Atkinson és mtai 1997). Képviselői a veleszületett képességek helyett a hasonlóság, ellentét és érintkezés elve alapján összekapcsolódó ideákból vezették le a mentális működést, ahogyan azt Arisztotelész is elképzelte Platon ideatana nyomán (Pekár 1902). A mentális lexikon felderítésére Galton (1879) alkalmazta elsőként a szóasszociációs módszert, amelyet Jung fejlesztett tovább a személyiség indulati elemeinek vizsgálatára. Galton nevéhez fűződik továbbá a korreláció technikájának kidolgozása, a későbbi korrelációs együtttható kifejlesztése (Atkinson és mtai 1997). Mérföldkő volt a Kent – Rosanoff-féle (1910) asszociációs hívófogalom-lista, ennek alapján a pszichés problémákkal küzdők válaszaiból a kutatók kategóriákat képeztek, majd diagnosztikus céllal alkalmazták a listát más személyek vizsgálatára (Weiner és Greene 2011). A lélektani tartalmak felderítésén kívül számos területen használták már a szóasszociációs tesztet adatgyűjtési módszerként. Az eredményeket felhasználták a reklámparban (Kovács 2011), a természettudományos kutatásokban, többek között képzések hatékonyságának mérésére (Sendur, Özbayrak és Uyulgan 2011, Nakiboglu 2008), a fogalmi háló (Kostova és Radoynovska 2008, Kluknavszky és Tóth 2009) és az esetleges tévképzetek (Timur 2012, Kádár és Farsang 2012) bemutatására.

A tudásszerkezet modellezésére alkalmas eljárás a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet (knowledge space theory, *KST*) (Tóth 2012). Az egyes témakörökhöz, tudástartalmakhoz tartozó ismeretek, problémák, feladatok hierarchikus rendszert alkotnak. A problémakör megértéséhez szükséges tudás összessége a tudástér. Azok az ismeretek, amelyeket a gyermek elsajátított, vagy azok a feladatok, amelyeknek megoldására képes, képezik a tudásállapotát. A tudásállapotok rendszere adja a csoport tudásszerkezetét (*knowledge structure*). A fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet alkalmazása során szóasszociációs vizsgálattal nyerjük azokat a válaszokat, amelyekből kategóriákat képezünk, és a *KST* elemzés segítségével megállapítjuk azok hierarchikus kapcsolatát. Ez a hierarchikus kapcsolatrendszer modellezi a tanulócsoporthoz tartozó tudásszerkezetét.

A nyelvészeti kutatások szintén támaszkodnak a szóasszociáció módszerére. Lengyel (2008) és munkatársainak nagyszabású vállalkozása a Magyar Asszociációs Normák Enciklopédiája. Gósy és Kovács (2001) Cser (1939) kísérletére támaszkodva a mentális lexikon vizsgálatát tűzte ki célul, és asszociációs tipológiát állított fel. Kulturális különbségek felderítésére Isa és Maskill (1982), valamint Neuberger (2008) is kísérletet tett szóasszociációs vizsgálattal, utóbbi az

óvodás korosztály szókincsfejlődését vette górcső alá. Ezt megelőzően Ervin (1961) vizsgálta a mentális lexikon tartalmát és terjedelmét óvodás kortól.

Rendkívül gazdag a kétnyelvű mentális lexikon kutatásának irodalma is. Wolter (2001) kidolgozta a mentális lexikon fejlődési modelljét, megállapította, hogy a nyelvtudás mértéke befolyásolja az egyes asszociációtípusok (paradigmatikus, szintagmatikus, fonológiai) előfordulási gyakoriságát. Kétnyelvű személyek körében Navracsics (2007, 2006), tanulási zavarral küzdő nyelvtanulók körében Kohlmann (2012) végzett szóasszociációs vizsgálatokat.

Kovács (2009) a mentális lexikon hálózatait kutatva kimutatta, hogy a hívófogalmak közötti kapcsolatoknak irányuk van, vagyis a válaszsót hívószóként alkalmazva nem váltódik ki törvényszerűen az eredeti ingerszó.

A kutatás célja, kutatási kérdések

Saját kismintás kutatásunkban a szóasszociációs módszer kisgyermekkorai alkalmazhatóságának lehetőségét vizsgáljuk. Jelen kutatásunkban a korábban tárgyalt (Daru és Tóth 2014) elemzési módszerek mellé beemeltük a tudástérelmélet alkalmazását.

Kutatási témánk meghatározása során a minket körülvevő világ olyan szegmensét kerestük, ami egész életünkre befolyással bír a korai életszakasztól kezdve az időskorig. Így jutottunk el az időjárás problémaköréig, amely behatárolja mindennapi tetteinket, napi rutinunkat, öltözködésünket, étkezésünket, feladatot és élményt nyújt. Az óvodai nevelés során kiemelt hangsúlyt kap a külső világ tevékeny megismerése, az éghajlati jellemzőknek, az évkörnek, benne az ünnepköröknek bemutatása, az idő múlásának érzékeltetése, mértékegységeinek megnevezése. Feltételezésünk szerint az óvodáskorú gyermekek rendelkeznek olyan ismeretekkel az időjárás témakörével kapcsolatban, amelyek egymással hierarchikus kapcsolatban állnak. Válaszaik elemzése révén tudásszerkezetük megismerésére törekedtünk.

A következő kérdéseket helyeztük vizsgálódásunk fókuszába:

- Alkalmas-e a szóasszociációs módszer óvodások tudásszerkezetének vizsgálatára?
- Milyen kapcsolatok figyelhetők meg a különböző nemű és életkorú gyerekek hívófogalmakra adott asszociációi között?
- Milyen kategóriákat lehet felállítani a hívófogalmakra érkezett válaszok alapján?
- Kimutatható-e hierarchikus kapcsolat a válaszokból képzett kategóriák között?
- Van-e különbség a fiúk és lányok, illetve a kisebbek és nagyobbak ilyen módon kapott tudásszerkezete között?

A vizsgálat körülményei

2013 tavaszán egy úpești óvodában strukturált interjú formájában került sor az adatok felvételére. A mintát 42 kisgyermek, 22 középső- és 20 nagycsoportos, 20 fiú és 22 lány alkotta. Átlagéletkoruk 5,2 év volt mindkét nemnél, a kisebbek (középsősök) esetében 4,4 év, a nagyoknál pedig 5,9 év.

A szóasszociációs teszt hívószavai a következők voltak:

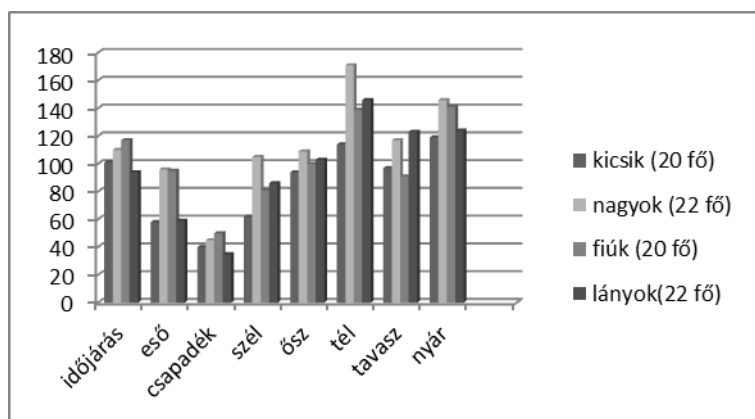
időjárás, eső, szél, csapadék, tavasz, nyár, ősz, tél.

Elsőként minden esetben az *időjárás* ingerszó hangzott el, ezt követte a többi váltakozó sorrendben. Az instrukció a következő volt: „*Mi jut eszedbe arról a szóról, hogy ...?*” A válaszadás idejét nem szabtuk meg, de átlagosan kb: 1 perc volt az az időtartam, ami alatt a gyermekek válaszait sorolták.

Az eredmények és értékelésük

A 42 gyermektől a nyolc hívófogalomra összesen 1584 válaszszó érkezett. A válaszok szavak, szókapcsolatok, esetenként viszont teljes mondatok voltak. A mondatokból kiemeltük az önálló jelentéssel bíró szavakat, a névelőket kihagytuk az elemzésből.

Az 1. ábra a hívószavakra érkezett válaszok számát, megoszlását mutatja.



1. ábra. A válaszszavak megoszlása

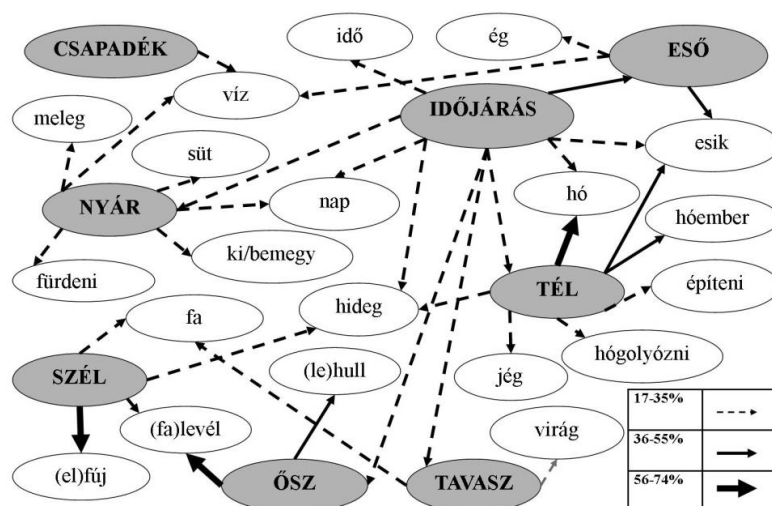
A hívófogalmak közötti kapcsolatok erősségét a Garskof-Houston-féle kapcsolati együttható (RC) kiszámításával állapítottuk meg. A számítási módot korábban többször ismertettük (Kluknavszky és Tóth 2009, Daru és Tóth 2014).

Az 1. táblázat a hívófogalmak közötti kapcsolatok erősségét mutatja az óvodáscsoport vonatkozásában.

1. táblázat. A kapcsolati együtthatók alakulása





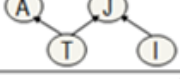
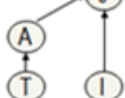
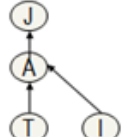
	eső	csapadék	szél	ősz	tél	tavasza	nyár
időjárás	0,20	0,08	0,07	0,06	0,01	0,06	0,11
eső		0,07	0,09	0,05	0,10	0,05	0,06
csapadék			0,02	0,03	0,02	0,02	0,02
szél				0,08	0,03	0,09	0,04
ősz					0,07	0,09	0,08
tél						0,07	0,04
tavasza							0,12

A táblázatból kiolvasható, hogy a legszorosabb kapcsolat az időjárás – eső, időjárás – nyár, eső – tél, tavasz – nyár fogalmak között fedezhető fel. Az időjárásról az eső szinte minden gyermeknek eszébe jutott, és a napsütés is, ami a nyár esetében is gyakori asszociáció volt. Az eső és a tél között az *esik* ige jelentette a hidat, mivel a télre az *esik a hó* szó szerkezet érkezett gyakori válaszszóként. A tavasz és a nyár között ugyancsak a napsütés, illetve a virágok képezték a kapcsolat alapját (ezek kisebb gyakorisággal szerepeltek, ezért az asszociációs hálóra nem kerültek fel). A hívófogalmak és a gyakrabban előforduló válaszsavak kapcsolatait gráfokkal ábrázolva a 2. ábrán látható asszociációs hálót kaptuk a teljes mintára vonatkozóan. Ha életkor szerint vizsgáljuk, a nagyok asszociációs hálója gazdagabb, strukturáltabb a kisebbekénél.



2. ábra. Az óvodáscsoport asszociációs hálója

2. táblázat. Az időjárás hívófogalomra érkezett válaszokból

	Fiúk %	Lányok %	Kicsik %	Nagyok %
	(89,8)	99,1*	97	(92,5)
	(89,7)	99,6*	98,1	(92,6)
	(89,2)	98,7*	95,2	(93,6)
	(85,4)	99,2*	95,9	(94,3)
	(77,7)	97,1	(79,2)	(93,8)
	(81,3)	(90,7)	(58,7)	94,9
	(88,9)	(91,1)	(79,4)	(92,4)

A lányoknál több jól illeszkedő modellt is találtunk, amelyek jól leírják a rájuk jellemző tudásszerkezetet, azaz 99%-nál nagyobb egyezés van a modell és a valóság között. A fiúk tudásszerkezete diffúzabb, kevésbé jól modellezhető, többféle tudásállapotot tartalmaz. Az időjárási tényezők kategóriája minden esetben a hierarchia alján helyezkedik el, és sosem fordul elő függetlenül (az első, teljesen izolált elemeket tartalmazón kívül).

Jól látható, hogy az egyszerűbb modellek jósága az életkor előrehaladtával csökken, vagyis az izolált elemeket tartalmazó modellek egyre kevésbé jellemzik a gyermekcsoportot, a strukturáltabbaké viszont növekszik, azaz a tudásszerkezet egyre komplexebb, szervezettebb lesz, a kategóriák hierarchiája egyre inkább megjelenik.

A tudástérelmélet segítségével nemcsak a kategóriák hierarchiáját modellezhetjük, hanem a csoportokra jellemző tanulási utakat is bemutathatjuk. Ez azt tükrözi, mintha a gyerekek ebben a sorrendben találkoztak volna az egyes kategóriákkal. Az óvodásokra jellemző tanulási utak a 3. sz táblázatról olvashatók le.

3. táblázat. Az óvodásokra jellemző tanulási utak

Teljes minta (42 fő)	
Fiúk (20 fő)	
Lányok (22 fő)	
Kicsik (20 fő)	
Nagyok (22 fő)	

A fiúk tanulási útja inkább a nagyokéhoz, a lányoké a kicsikéhez hasonlít. Legjobban az időjárás tényezők rögzültek minden csoport esetében, ahogyan a modelleknél is láthattuk. A fiúk és a nagyobbak esetében az időjárás tényezőkre az aktivitás kategóriája épül (*esik a hó, lehet szánkózni*), a lányoknál és a kicsiknél pedig az időbeliségé (*esik a hó, jön a Mikulás*). A gyermekekre jellemző tanulási utak ismerete segíthet az óvodapedagógusnak, később a tanítónak, tanárnak a pedagógiai munka tervezésénél, az ismeretszerzés *szakértői* útjának megállapításakor.

Összegzés

Kutatási tapasztalataink reménységgel töltenek el a téma további (nagyobb mintás, részletesebb) vizsgálatával kapcsolatban. A szóasszociációs tesztet alkalmasnak találtuk óvodások vizsgálatára. A strukturált interjú időigényes, ám

célravezető adatgyűjtési módszer az olvasni még nem tudó gyermekek körében. Az adatok elemzése során különbséget találtunk a nemek és a korcsoportok szerint. A legjelentősebb eredménynek azt tartjuk, hogy találtunk olyan modelleket, amelyek jól leírják az óvodáscsoport tudásszerkezetét, bemutathattuk, hogy az életkor növekedésével a strukturáltabb modellek jósága nőtt, vagyis az óvodások tudásszerkezetét egyre inkább az összekapcsolódó, egymásra épülő kategóriák rendszere jellemzi. Az adatok további elemzése, magyarázata, a minta kibővítése terveink között szerepel.

A kutatást az OTKA (K-105262) támogatta.

Irodalom

- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E. és Bem, D. J. (1997): Pszichológia. Osiris, Budapest
- Barabási Albert – László (2009): A komplexitás megértésének küszöbén állunk. Silberer Vera interjúja. In: Szemenyei István (főszerk.): (12 tudós a 21. századról. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 21-28. old.
- Barabási Albert-László (2006): A hálózatok tudománya: a társadalomtól a webig. *Magyar Tudomány*, 2006/11. 1298-1308. old.
<http://www.matud.iif.hu/06nov/03.html> (Letöltés: 2013.08.01.)
- Cser János (1939): A magyar gyermek szókincese. Gyakorisági és korszótár. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest
- Csermely Péter (2004): A gyenge kölcsönhatások ereje a stresszfehérjéjéktől a szociális hálózatokig. *Magyar Tudomány*, 2004/12 1318. old.
<http://www.matud.iif.hu/04dec/01.html> (Letöltés: 2013.08.01.)
- Daru Katalin és Tóth Zoltán (2014): Óvodások időjárással kapcsolatos szóasszociációinak elemzése. In: Kozma Tamás és Juhász Erika (szerk.): *Oktatás-kutatás határon innen és túl*. Szeged, Belvedere Meridionale
- Ervin, S. M. (1961): Changes with Age in the Verbal Determinants of Word-Association, *American Journal of Psychology*, 74:3 (1961:Sept.) p.361.
<http://dyna2.nc.hcc.edu.tw/dyna/data/user/hs1283/files/201102121306211.pdf> (Letöltés: 2013.08.02.)
- Galton, F. (1879): Psychometric experiments. *Brain* (2), pp.149-62.
<http://galton.renoster.com/essays/1870-1879/galton-1879-brain-psychometric-experiments/galton-1879-brain-psychometric-experiments.pdf> (Letöltés: 2013.07.20.)
- Gósy Mária és Kovács Magdolna (2001) A mentális lexikon a szóasszociációk tükrében. *Magyar Nyelvőr* 125. évfolyam 3. szám, 330–354. old.
- Isa, A. M. and Maskill, R. (1982): A comparison of science word meaning in the classrooms of two different countries: Scottish integrated science in Scotland and in Malaysia, *Brit. J. Educ. Psychol.*, 52, 188-198.

- Kádár Anett és Farsang Andrea: *Általános és középiskolai tanulók földrajz tantervhez köthető tévképzetei.*
geography.hu/mfk2012/pdf/Kadar_Farsang.pdf (Letöltés: 2013.03.23.)
- Kohlmann Ágnes (2012): Németül tanuló diszlexiások idegen nyelvi szóasszociációs mintázatai. VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia Konferenciakötet, 89-101. old.
<http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/index.html>
 (Letöltés: 2013.07.27.)
- Kostova, Z. és Radoynovska B. (2008): Word association test for studying conceptual structures of teachers and students. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, Volume 2, Number 2, 2008. pp. 209-231.
- Kovács László (2009): Irányított kapcsolatok a mentális lexikonban. *Modern Nyelvoktatás*. XV/1-2: 29–40. old.
- Kovács László (2011): Asszociációs vizsgálatok alkalmazási lehetőségei márkák kutatásában. In: (szerk. n.) XXI. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus, Szombathely, 231-236. old.
www.kjf.hu/manye/2011_szombathely/kotet/27_kovacs_laszlo.pdf (Letöltés: 2013.08.18.)
- Kluknavszky Ágnes és Tóth Zoltán (2009): Tanulócsoportok levegőszennyezéssel kapcsolatos fogalmainak vizsgálata szóasszociációs módszerrel. *Magyar Pedagógia* 109. évf. 4. szám 321–342. old.
- Navracsics Judit (2007): A kétnyelvű mentális lexikon. Balassi Kiadó
- Neuberger Tilda (2008): A szókincs fejlődése óvodáskorban. *Anyanyelv-pedagógia* 2008. 3–4. szám.
<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=86>
 (Letöltés: 2013.08.08.)
- Ollé János – Papp-Danka Adrienn – Lévai Dóra – Tóth-Mózer Szilvia – Virányi Anita (2013): Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Pekár Károly (1902): A filozófia története. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai RT.
http://mtdaportal.extra.hu/books/pekar_karoly_a_filozofia_tortenete.pdf (Letöltés: 2013.08.08.)
- Sendur, G., Özbayrak, Ö. és Uyulgan, M. A. (2011): A study of determination of pre-service chemistry teachers' understanding about acids and bases. *Procedia Computer Science* 3 pp. 52–56.
- Timur, S. (2012): Examining Cognitive Structures of Prospective Preschool Teachers Concerning the Subject „Force and Motion”. *Educational Sciences: Theory & Practice – Special Issue Autumn* pp. 3039-3049
https://www.edam.com.tr/kuyeb/pdf/en/12_4_ozel_06_serkan_timur.pdf (Letöltés: 2013.08.13.)

Tóth Zoltán (2012): Alkalmazott tudástérelmélet. Gondolat Kiadó, Budapest
Weiner, I. B. és Greene, R. L. (2011): Handbook of Personality Assessment.
books.google.hu/books?isbn=1118045599 (Letöltés: 2013.08. 01.)
Wolter, B. (2001): Comparing the L1 and L2 mental lexicon. Studies in Second
Language Acquisition, 23. pp. 41–69.

Abstract

Katalin Daru and Zoltán Tóth

Using of word association tests in exploring the knowledge structure of kindergarten children knowledge about weather-related concepts

In this research the conceptual structure of 4-6 year-old children on eight weather-related concepts (weather, precipitation, wind, rain, spring, summer, autumn, winter) were studied by using a word association technique. Children were asked to tell us what they think of about these stimulus words. From the responses relatedness coefficients between the weather-related concepts (stimulus words) were calculated for each child, and both for different age groups and genders. Based on the relatedness coefficients; networks of the concepts were determined and analysed.

The study has shown that boys have fewer but stronger connections between the stimulus words, girls have more but weak ties. Boys associated more concepts with the stimulus words weather and summer, while girls preferred winter, wind and spring, and they associated more with these words than boys.

In case of the concept of weather the response words were categorized and the hierarchy of the categories was determined by using knowledge space theory. It was found that critical learning path characteristic of the boys was similar to that of older children groups, while the critical learning path of the girls was similar to that of younger children groups. It was also found that the knowledge structures of older children contained more connections than the younger ones.

Author

Katalin Daru is a PhD student in the Educational and Cultural Doctoral Program at the University of Debrecen.

She has graduated as a special education teacher and a teacher of educational science. She works as a Deputy Director of the Pedagogical Service in District 4, Budapest. Her main research interests are using word association tests among pre-schoolers and exploring their conceptual structures by using knowledge space theory.

Zoltán Tóth is associate professor of chemical education at the University of Debrecen. He graduated in chemistry as teacher of chemistry, and got PhD and CSc degrees in chemistry and habilitated in educational sciences. He is supervisor of PhD students in the Doctoral School of Chemistry and in Doctoral Programme of Education at the University of Debrecen. His research activity includes disciplinary didactics in chemistry, misunderstandings of chemistry, conceptual change texts and modeling of knowledge structure by using knowledge space theory and word association tests.

Dávid Mária, Estefánné Varga Magdolna, Hatvani Andrea, Taskó Tünde,
Dorner László, Soltész Péter

AZ INFOKOMMUNIKÁCIÓS ESZKÖZÖK GYAKORI HASZNÁLATÁNAK HATÁSA A TANULÓI KÉPESSÉGEKRE

Eszterházy Károly Főiskola Pszichológia Tanszék
davidm@ektf.hu, estefan@ektf.hu, hatvani@ektf.hu, taskot@ektf.hu, dorner@ektf.hu,
petsol@gmail.com

1. Bevezetés

A tanulmány szerzőinek közreműködésével 2012 végén, a TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében indult empirikus kutatás az egri Eszterházy Károly Főiskolán. A kutatócsoport arra a kérdésre kereste a választ, hogy hogyan változnak a tanulói képességek az új infokommunikációs technológiák elterjedésével. A számítógép-használat gyakorisága miként befolyásolja a tanulói képességek fejlődését. A téma kutatásának nehézsége abban rejlik, hogy egyrészt az IKT-használat nem írható le egyetlen mutatóval, másrészt a tanulók készségeinek megítélése is olykor vita tárgyát képezi (pl. lexikai tudás jelentősége). A probléma kiküszöbölésére komplex IKT-használati mutatók mentén vizsgáltuk az alapvető kognitív funkciókat és a jelen oktatási rendszerben felmerülő kompetencia-mutatókat is.

A próbavizsgálat **kutatási eredményeit** a hazai szakmai közönség elsőként a 2013-as Országos Neveléstudományi Konferencián hallhatta, és a jelen tanulmányban olvashatja.

2. Elméleti háttér

A XX. és XXI. század gazdasága, társadalma jelentősen eltér egymástól, melynek egyik fő oka a technológia rohamos fejlődése. Csepeli György (2010) szerint az internet nemcsak kommunikációs lehetőséget biztosít, de segíti az információk létrehozását, tárolását, továbbítását. Megváltozik a tanulás és az

emlékezet szerepe is. Átrendeződnek a mindennapi élet tevékenységformái, a kapcsolattartás, informálódás, vásárlás, stb.

Tari Annamária (2011: 17.) arról ír, hogy „...a tudás átalakulóban van, s ez mai ismereteink szerint komoly hatással lesz az életünkre, nem csak az ismeretszerzés, hanem annak feldolgozása szempontjából is. Ahogy a napi szokásaink átváltoznak, úgy fognak idővel változni kognitív értelmi működésünk részletei is a tanulás és megértés folyamatában.” Ugyanakkor e technológiai fejlődés tanulási és tanítási folyamatot átalakító erejére jelen pillanatban kevés empirikus bizonyíték áll még rendelkezésre (Molnár, 2011). Hasonlóképpen kevésbé kutatott az infokommunikációs technológia fejlődésének kognitív és motoros képességekre gyakorolt hatása. A folyamatosan változó környezethez alkalmazkodó tanulóknak új viselkedésformákat, szokásrendszereket és készségeket kell kialakítaniuk, melyek feltérképezése szükséges ahhoz, hogy megértsük a Prensky (2001) által digitális bennszülötteknek nevezett Z-generáció sajátosságait, ami az 1995-96 után született generációt jelenti.

Miképp a London University College (2008) által vezetett könyvtárosi konzorcium megállapítja, a nagyobb IKT-val való ellátottság nem biztos, hogy mindenben pozitív hatásokat eredményez. A fiatalok információs írástudása nem növekedett azzal, hogy a technológiához jobban hozzáférnek. Valójában a számítógéppel való könnyed viselkedésük aggasztó problémákat is elfed:

- Az interneten folyó kutatások azt mutatják, hogy a fiatalok keresési sebessége azt eredményezi, hogy kevés időt töltenek az információ értékelésével, akár a relevanciát, a megbízhatóságot, vagy a pontosságot tekintjük.
- A fiatalok nemigen ismerik saját információs szükségleteiket, így azután nehéz hatékony keresési stratégiákat kialakítaniuk.
- Keresési találatok hosszú listájával találkozva, a fiatalok nehezen tudják a megkapott anyagot a relevancia szempontjából megítélni és gyakran rögtön kinyomtatják a kapott oldalakat.

Ezzel kapcsolatban számos változásra hívják fel a figyelmet napjainkban: Susan Greenfield, a neves oxfordi agykutató szerint a tartalom helyett a folyamatra helyeződik a hangsúly, az állandó keresési váltásokban előtérbe kerül a felszínes feldolgozás. Ugyanakkor hiányzik mindaz (pl. a testnyelv, a szemkontaktus stb.), ami a természetes pedagógia része lenne.

Olyan veszélyhelyzet áll elő, hogy az IT nevelte nemzedék az állandó itt és most világában él, minden információ után újabb információra vágyik, és ezért csak klikkelget ide-oda. Mindez a múltbeli és jövőbeli mozzanatok háttérbe sorolását eredményezi.

Az előbb említett változások mellett más potenciális veszélyforrások is megfigyelhetők:

- Minél többet használja valaki a számítógépet, annál nagyobb a *szociális izoláció* veszélye (pl. Fallahi, 2011), ami a magány érzését és a társas

kapcsolatok visszaszorulását eredményezheti (Sanders és mtsai, 2000). Mivel az online kommunikáció gyakran igen felszínes a valós, face-to-face kommunikációhoz képest, hosszú távon a túl sokat használó személyek magányosnak érezhetik magukat (Shojaie és mtsai, 2008).

- Gyakran (tévesen) az online környezetek a „közelség” érzését nyújtják a fiatalnak, ami *instabil kapcsolatok* kialakulásához vezet.
- A serdülők könnyebben *újraszervezik identitásukat* a világhálón, mint a való világban. Gátlások és félelem nélkül kifejezhetik magukat, és minden probléma nélkül prezentálják magukat egy kíváncsi/vágyott képnek megfelelően mások előtt. A különböző internetes identitások könnyen vezethetnek internet függőséghez (Fallahi, 2011).
- A gyakori IKT használat pozitív összefüggést mutat a *gyengébbnek észlelt egészségi állapottal* és az ébredésnél észlelt *fáradtságérzettel* (Punamaki és mtsai, 2007) a koncentráció hiányával és kimerültség érzésével (Dinges és mtsai, 1997).
- A kialvatlanság a *verbális kreativitás, a problémamegoldás és az absztrakt gondolkodás* képességeinek hanyatlásához vezethet (Pilcher és Walters, 1997).

Ugyanakkor az IKT használat pozitív hatásairól is beszélnünk kell, hiszen az IKT eszközök használata bizonyos tanulóknál jobb kommunikációs és önszabályozási képességhez vezetnek (Fallahi, 2011). Az IKT használat pozitív hatásait jelzik a *kognitív képességekre, intelligenciára és iskolai eredményességre* gyakorolt hatásokat vizsgáló tanulmányok is. Subrahmanyam és mtsai (2001) vizsgálataiból is kiderül, hogy bizonyos számítógépes játékok például specifikus fejlesztő hatást gyakorolnak egyes kognitív képességekre

A kognitív képességek a megismerő folyamatok működéséhez szükséges, a gondolkodással és a tudással összefüggő képességeket jelentik, amelyek a gyermekek számára nélkülözhetetlenek ahhoz, hogy megértsék a nyelvet, a számokat, a logikai rendszereket, stb. Nagy József (2000) **tudásszerző képességek** néven illeti azt a képességcsoportot, amely az információ-felvétellel, illetve feltárással hoz létre új tudást. Az ismeretszerző, az alkotó és a problémamegoldó képesség hármását sorolja ebbe a kategóriába. Az ismeretszerző képességet úgy tekinti, mint „sajátos funkciójú önálló képesség, melynek köszönhetően az információk szándéktalan felvétele mellett a szükséges ismeretek szándékos megkeresését, kiválasztását, felvételét is el tudjuk végezni” (Nagy, 2000, 115.).

A képesség fogalmán általában azokat a pszichológiai feltételeket értjük, amelyek egy adott tevékenység végrehajtásához szükségesek. Ilyen értelemben előfeltételnek kell őket tekinteni a készségek kialakításához, vagy az ismeretek megszerzéséhez (Szilágyi, 1997).

Rendkívül sok speciális képességet lehet felsorolni. A teljesség igénye nélkül a főbb képességterületek az alábbiak szerint csoportosíthatók (Dávid, 2012).

- *A perceptuális, (azaz észlelési) képességek:* valamennyi érzéketi csatornánál lehetővé teszik az ingerek felfogását és a valóság pontos észlelését. Ezek közé sorolhatók például a látásélesség, a tér és mélységlátás, a téri tájékozódás, a látás – mozgás összerendezettség, a hallásélesség, hallási megkülönböztető képesség, tapintás-érzékenység, vagy az ízek megkülönböztetésének képessége.
- *Az intellektuális képességek közé sorolhatók:* a vizuális és verbális emlékezet, ezek pontossága, terjedelme. A figyelmi és gondolkodási képességek, (ok – okozati összefüggések felismerése, analízis – szintézis, összehasonlítás, következtetés, általánosítás-konkretizálás). A kreatív képességek, (a problémák újradefiniálásának képessége, a rugalmas és eredeti gondolkodás, és az ötletgazdagság).
- *A kommunikációs képességek* jelentik a verbális és nonverbális kifejező-képességet, valamint az írásos kommunikáció képességét.
- *A kognitív képességek mellett a pszichomotoros (testi – fizikai) képességek,* mint a testi erő, teherbíró képesség, mozgásügyesség (kézügyesség), gyorsaság, hajlékonyság, vizuomotoros koordináció a cselekvések végrehajtását teszik lehetővé.
- *A szociális képességek,* pedig (mint például az empátia, a kapcsolatteremtő képesség, a tolerancia, az együttműködési készség) a társas kapcsolatokban való hatékony működést segítik.

Az eddigi vizsgálatok szerint a számítógépek ezek közül bizonyítottan javítják a vizuális intelligencia képességeit, mint például a térbeli tájékozódást és orientációt, az ikonikus (képi reprezentációs) képességeket és a vizuális figyelmi képességeket. Ez azért lehetséges, mert sokkal inkább vizuális, mintsem verbális információfeldolgozást követelnek a használóiktól (Subrahmanyam és mtsai, 2001).

Az IKT használat negatív hatásait tekintve problémát általában csak az jelent, amikor a tanulók nem megfelelően, vagy túl sokat használják ezeket az eszközöket.

A fejlettebb országok jelentős erőfeszítést tesznek annak érdekében, hogy minél szélesebb körben használják az infokommunikációs technológiákat, ugyanakkor kevésbé kutatott még, hogy ez a használat milyen hatással van az emberi viselkedésre, a mentális működésre. Kutatásunkkal ezt a hiányt szeretnénk pótolni.

3. IKT használat pszichikus képességekre gyakorolt hatását vizsgáló kutatás bemutatása.

Az IKT használat hatásait vizsgáló **kutatás alapvető célja** a számítógéphasználat (IKT-használat) és a kognitív képességek összefüggéseinek feltárása, az infokommunikációs technológiákat gyakran és ritkán használó gyerekek cso-

Kutatásunk kiinduló hipotézise, hogy a XXI. század fiataljainak képességei megváltoznak az infokommunikációs technológiák használata következtében, az IKT eszközök használati gyakorisága függvényében.

Vizsgálati minta: Keresztszmetszeti összehasonlító vizsgálatunk 10, 14 és 18 éves korosztályra terjedt ki. Céljainkhoz 450 fős mintán tűztük ki az összefüggések vizsgálatát. Jelen tanulmány a szűkebb 156 fős próbavizsgálat alapján készült, amelyben 2013 januárja és júliusa között történt meg az adatfelvétel.

Mintánkat az Eger és környékén található általános és középiskolás tanulói képezik. Az általános és középiskolai osztályok kiválasztását úgy alakítottuk, hogy a nemi, korcsoportbeli, valamint szocioökonómiai státusz is a lehetőségekhez mérten a legnagyobb mértékű reprezentativitást biztosítsa.

		Nem és kor szerinti megoszlás																							
		10-12 éves						14 éves						18 éves						Teljes minta					
		lány		fiú		Teljes		lány		fiú		Teljes		lány		fiú		Teljes		lány		fiú		Teljes	
		Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD	Átlag	SD
		életkor	11.43	0.50	11.33	0.49	11.40	0.49	14.19	0.57	14.33	0.66	14.27	0.62	18.15	0.48	18.33	0.65	18.19	0.53	14.98	2.94	14.23	2.52	14.69
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
elemszám		30	62.5%	18	37.5%	48	30.8%	26	46.4%	30	53.6%	56	35.9%	40	76.9%	12	23.1%	52	33.3%	96	61.5%	60	38.5%	156	100%

A minta elemszáma 156 fő, amelynek 61,5%-a lány 38,5%-a fiú, az életkori eloszlás egyenletes a három korcsoportban (48 – 56 – 52 fő). A mintát kissé torzítyja a 18 éves és a 10-12 éves korcsoportban vizsgált kevés számú fiú, melyet a fővizsgálatban majd korrigálunk.

A kutatási hipotézisek igazolására komplex tesztbatteriót állított össze a kutatócsoport, mely a következő elemekből állt:

- a) *IKT használati kérdőív*: a kutatócsoport által kifejlesztett kérdőív, amely felméri a tanulók IKT hardverekkel, szoftverekkel kapcsolatos szokásait, ismereteit, attitűdjeit. A kérdőív főbb részei: Alapadatok, ITK-haszná-

lattal kapcsolatos attitűdök, IKT-eszközök elérhetősége, **IKT-eszközök használatának idői jellemzői (mennyit, mikor)**, IKT-eszközök tapasztalati ismertsége az eszközök fajtái szerint (pl. PC, okostelefon, tablet stb.), IKT-eszközök használatának jellege (pl. dokumentumszerkesztés, szociális jellegű használat, emailezés, ügyintézés stb.)

b) Online pszichológiai próbák: A kutatócsoport az alapvető kognitív képességek vizsgálatára grafikus teljesítmény-teszteket dolgozott ki, amely a következő képességterületeket méri.

- Reakcióidő – az idegrendszer generális jellemzője, de függ a figyelem aktuális állapotától
- Go-NoGo – a reakcióidő és a gátlási folyamatok keresztezése, gátlási folyamatok gyorsasága
- Számterjedelem – a rövidtávú memória mérésére (a fonológiai hurokkal kapcsolatban)
- Logikai gondolkodás – relációelemzés, szemantikai értelmezés gyorsasága
- Térí forgatás – alapvető mentális rotáció művelet gyorsasága és pontossága
- Szempontváltás – szempontváltás gyorsasága, multitasking, végrehajtó funkciók
- Egyszerűsített Stroop – 2 színre, gátlás és végrehajtó funkciók

c) Az országos kompetencia-mérések adatai és a tanulmányi eredmények dokumentumelemzése:

- Matematika és szövegértés kompetenciamérések eredményei (legfiatalabb csoportban (10 évesek korosztálya hiányzik)
- Hungarofit testmozgás felmérések eredményei (távolugrás, felülés, fekvőtámasz, törzsemelés, cooper, összesített pontszám)
- Matematika, Magyar irodalom, Magyar nyelvtan, Idegen nyelv előző évi jegyei és a Tanulmányi átlag

d) Face-to-face próbák:

- A kérdőív kitöltése után az adatok alapján IKT eszközöket keveset és sokat használó tanulókkal (az azonosítók pedagógusokkal való egyeztetése révén) egyéni vizsgálatokat is végeztünk, amely tartalmazott omega-tesztet, tachitoszkópos, vizuális keresési feladatokat, reakcióidő méréseket erre kialakított berendezéseken, szóbeli feladatokat a verbális képességek mérésére, valamint rövid, az IKT használati szokásokról kérdező strukturált interjút. Jelen tanulmányban ez utóbbi vizsgálatcsoport eredményeinek szemléltetésétől eltekintünk.

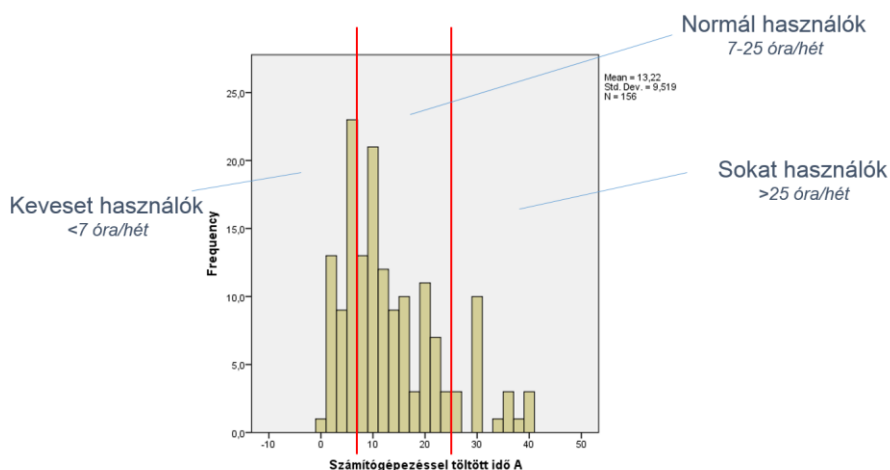
Mivel a kérdőív szenzitív adatokat tartalmazott, a feladattal megbízott pedagógusok a diákok között azonosítókat osztottak ki, akik ezekkel az anonim azo-

nosítókkal töltötték ki a kérdőíveket, teszteket. A kitöltető pedagógusok a kitöltés eredményeit nem láthatták, mivel az adatok közvetlenül távoli adatbázisba lettek elmentve, értékelési visszajelzés nélkül.

Vizsgálati eredmények

Jelen tanulmányban a számítógép-használati idő mentén képzett csoportokat hasonlítjuk össze a felsorolt vizsgálati módszerek által kapott eredmények szempontjából (ANOVA), illetve bemutatunk néhány változó között fennálló korrelatív kapcsolatot.

A számítógép-használati időre vonatkozóan három kérdést tettünk fel a tanulóknak: „Mennyi időt szoktál számítógépezéssel tölteni egy átlagos hétköznapon? Mennyi időt szoktál számítógépezéssel tölteni egy átlagos hétvégi napon?” illetve „Mennyi időt (hány órát) töltesz körülbelül számítógépezéssel egy héten?” Az e kérdésekre adott válaszok heti értékekre transzformálása alapján állapítottuk meg az átlagos (normál) számítógép-használat arányát, és képeztünk három csoportot, a keveset használók – normál használók és sokat használók csoportját. (2 – és 3 ábra.)



2. ábra: szélsőséges használati csoportok kijelölése a mintában:

A vizsgált mintában a számítógépezéssel általában valamivel több, mint 13 órát töltenek a tanulók ($SD=9,52$). A középértékhez viszonyítva határoztuk meg a normál használók csoportját, figyelembe véve a szórásértékeket. A nagy szórás miatt azonban az alsó határértéket heti 7 óránál húztuk meg. A keveset használók

lók csoportjába tehát a heti 7 órát, vagy annál kevesebbet számítógépezők kerültek. Normál használóknak a heti 7 és 25 óra között számítógépezőket vettük, sokat használóknak pedig a 25 óránál többet gépezőket. A minta csoportok és nemek szerinti eloszlását a 3. sz. ábra mutatja. Legtöbben a normál használók csoportjába kerültek, de a 2. sz. ábrán látható, hogy ez sem egységes csoport, a későbbi fővizsgálatnál indokolt lesz ezt szűkíteni, vagy több csoportra bontani a mintát. A lányok – fiúk számítógépezéssel töltött idejének arányát tekintve megállapítható, hogy a fiúk többet számítógépeznek. A 7 óránál kevesebbet gép előtt ülők csoportjában dominánsan lányok vannak, míg a sokat használók csoportjában a fiúk aránya 60%-os.

Az IKT használat gyakoriságának eloszlása a mintában:					
keveset használók 34 fő		normál használók csoportja 103 fő		sokat használók csoportja 19 fő	
lány	fiú	lány	fiú	lány	fiú
29 fő	5 fő	59 fő	44 fő	8 fő	11 fő
85.3%	14.7%	57.3%	42.7%	42.1%	57.9%

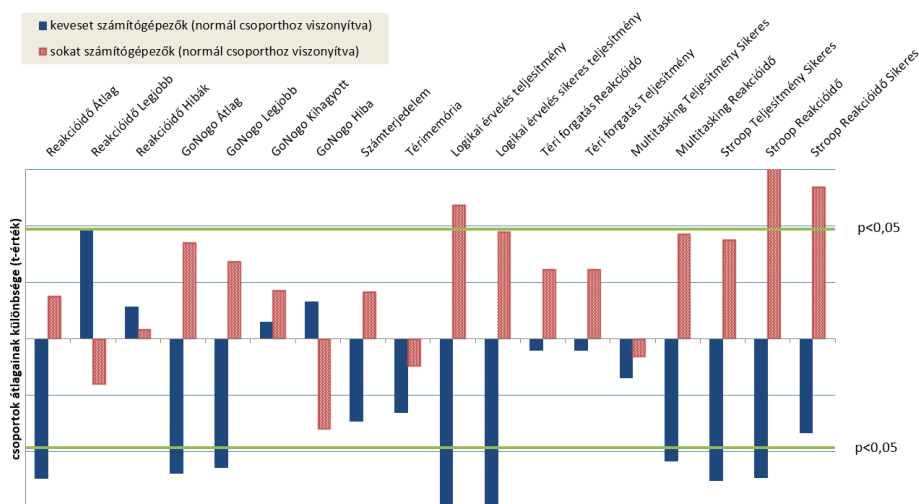
3. ábra: Az IKT használat gyakoriságának eloszlása a mintában:

A korcsoportok közötti különbségeket vizsgálva látható, hogy a 10-12 évesek nagyobb arányban szerepelnek a keveset használók között, mint a 14 és 18 évesek. Ugyanakkor a 14-18 évesek között már nincs különbség a számítógép-használat gyakorisága között. (Legalábbis ami a szélsőségeket illeti.) Ez az adat arra utal, hogy valahol 12-14 év között alakul ki a számítógép-használat szokásrendszere. A kis elemszám miatt célszerű ezt a jelenséget a fővizsgálatban is nyomon követni, és részletesebben elemezni.

Számítógép használó csoport	számítógépezési csoport – korcsoport keresztábra			
	Korcsoport			
	10 – 12 évesek	14 évesek	18 évesek	összesen
keveset használók	15	10	9	34
normál használók	30	38	35	103
sokat használók	3	8	8	19
összesen	48	56	52	156

4. ábra: Korcsoportok közötti különbségek a számítógép-használatban

A számítógép-használat gyakoriságának kognitív képességekre gyakorolt hatását az 5. ábra szemlélteti. Az ábrán a középső vonal a normál számítógép-használók átlagát jelöli, és a keveset illetve sokat használók átlagától való eltérést, a különbségeket jelenítettük meg t-értékben. Az eltérés mértéke az alsó illetve felső vonalaknál éri el a szignifikanciaszintet.

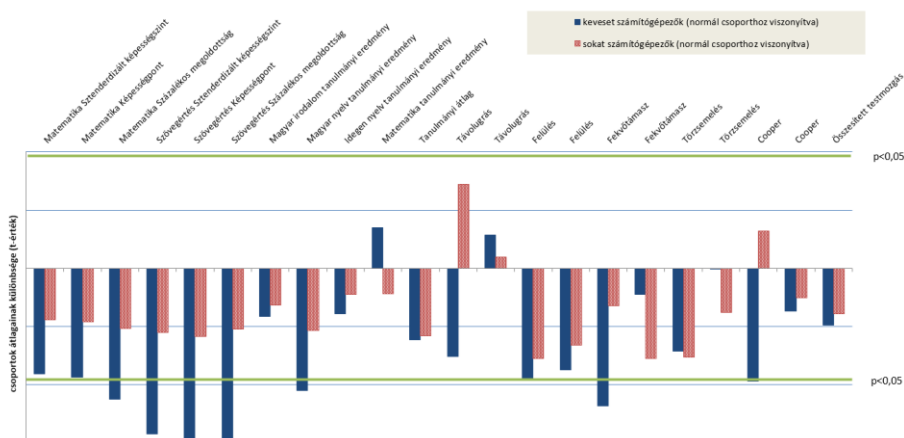


5. ábra: A számítógép-használat kognitív képességekre gyakorolt hatása – online tesztek eredményei

Az 5. ábra mutatja, hogy a próbavizsgálatban az online képességvizsgáló feladatokban jobban teljesítettek azok a tanulók, akik több időt töltenek a számítógépezéssel. A számítógépezéssel töltött idő tehát a jobb kognitív képességek indikátora, vagy okozója lehet. Oksági irányról nincs információnk, és az adatok értelmezésénél azt is figyelembe kell venni, hogy a minta kis elemszáma, és az online feladatok kitöltése könnyebben mehet a sokat számítógépezők csoportjának. Az adatok azt mutatják, hogy a gyakori számítógépezés a reakcióidőt mindenképp javítja, a hibázást ugyanakkor nem befolyásolja jelentősen. Az észlelési funkciók javulása a számítógépezés hatására jelen kutatás alapján is kimutatható.

A 6. ábra a számítógép-használat gyakorisága és a kompetenciamérések eredményei közötti összefüggést szemlélteti. Az adatok grafikus megjelenítése hasonló elven működik, mint az előző ábránál. Látható, hogy a számítógép-használat gyakorisága nem befolyásolja mérhetően a kompetencia eredményeket (nagyobb mintán pozitív összefüggés várható). A szélsőségesen keveset használók rosszabb kompetencia értékeket mutatnak, a szélsőségesen sokat használók esetében statisztikailag nem kimutatható, de látványos a csökkenés a kompeten-

cia értékekben. A matematikai és a szövegértési kompetenciák fejlődését tehát a mérsékelt, átlagos számítógép-használat támogatja leginkább.



6. ábra: A számítógép-használat gyakorisága és a kompetenciamérések eredményei közötti összefüggések

A kutatás jelenleg is folyamatban van. A fővizsgálat adatainak feldolgozását követően az eredmények alapján a kutatócsoport ajánlások kidolgozását tervezi a képességmentés megelőzésére és a javuló képességek kihasználására.

Ezáltal a kapott eredményeket vissza lehet forgatni a közoktatásba: tisztázva, hogy mindezek fényében milyen módszertani megújulásra lenne szükség, hogyan lehet a korszerű oktatásban az IKT tartalmakat alkalmazni. A kutatási eredmények beépíthetők a felsőoktatásba, a pedagógusképzésbe és pedagógus továbbképzésbe, az ehhez kapcsolódó tanegységek kialakítását és pedagógus továbbképzési program kidolgozását tervezzük.

Felhasznált irodalom:

- Dávid Mária (2012). *A tanácsadás és konfliktuskezelés elmélete és gyakorlata*. Szent István Társulat az Apostoli Szentszék Könyvkiadója. Budapest.
- Dinges, D. F., et al. (1997). Cumulative sleepiness, mood disturbance, and psychomotor vigilance performance decrements during a week of sleep restricted to 4–5 h per night. *Sleep*, 20, 267–277.
- Fallahi, V. (2011). Effects of ICT on the youth: A study about the relationship between internet usage and social isolation among Iranian students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 394–398.

- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pilcher, J. J., Walters, A. S. (1997). How sleep deprivation affects psychological variables related to college students' cognitive performance. *Journal of American College Health*, 46, 121–126.
- Prensky, M. (2001). Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók. (ford. Kovács E.) On the Horizon (NCB University Press, Vol. 9, No.5. URL: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf (a hozzáférés dátuma: 2014.03.15.)
- Punamaki, R. L., Wallenius, M., Nygard, C. H., Saarni, L., Rimpela, A. (2007). Use of information and communication technology (ICT) and perceived health in adolescence.: The role of sleeping habits and waking-time tiredness. *Journal of Adolescence*, 30, 569-585.
- Rowlands, I, Nicholas, D, Williams, P, Huntington, P, Fieldhouse, M, Gunter, B, Withey, R, Jamali, HR, Dobrowolski, T, Tenopir, C (2008) The Google generation: the information behaviour of the researcher of the future. *ASLIB PROC*, 60 (4) 290 – 310.
- Shojaiee, M. S. (2008). Psychology and psychopathology of the internet. *Journal of Psychology Interact with Religious*, 1 (spring).
- Sanders, C. E., Field, T. M., Diego, M., & Kaplan, M. (2000). *The relationship of Internet use to depression and social isolation among adolescents. Adolescence* 35 (138), 237-242.
- Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Applied Developmental Psychology*, 22, 7-30.
- Szilágyi Klára (1997). Az egyéni tanácsadás. Módszertani kézikönyv munkavégzési munka – pályatanácsadók számára. Gödöllői Agrártudományi Egyetem. Gazdaság és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézetének Kiadványa. Gödöllő.
- Tari, Annamária. (2011). *Z generáció*. Tericum Kiadó. Budapest.
- „A közlemény a Társadalmi Megújulás Operatív Program *IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés* címet viselő, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával, és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.”

Abstract

The impact of frequent ICT usage on student abilities

Introduction: At the moment we aren't able to precisely outline the consequences of intensive and extensive usage of social media and ICT tools. Recently, online and offline media are present and easy to study simultaneously. A research group from the instructors of the Department of Psychology, Eszterházy Károly College will conduct a complex research project in order to measure the quality of rare and frequent ICT usage and its impact on psychological features and abilities within the sample of primary school and secondary school students. In this research, we concentrate on cognitive functions.

Aim of this study is to characterise the ICT users based on their ICT usage and examine the effect of their usage on the cognitive functions.

Methods: We used an online psychological test battery created by our research group, by which we can study the achievement in the following tasks: Reaction time, Go-NoGo (speed of inhibition), Digit span test, Logical thinking, Spatial abilities, Mental rotation, Task-switching, Stroop-test (executive functions). The sample consists of 156 students (96 women and 60 men) from the range of primary and high schools of Eger and its surroundings (2 grammar schools, a secondary school, 2 primary schools). With ANOVA we studied the differences between rare and frequent ICT users.

Results: Based on the hours spent with ICT usage we generated 3 groups (rare users-less than 6 hours weekly; normal users-6-24 hours weekly; and frequent users- more than 24 hours weekly. As a result, we can state that those who use ICT more frequently perform better in most kinds of cognitive functions. Frequent usage is an indicator of better cognitive abilities. The correlations will need to be studied in more detail.

The authors of this study:

Magdolna Estefan-Varga Ph.D.

Dean of the Faculty of Teacher Training and Knowledge Technology at Eszterházy Károly College, Eger.

Assignment: college professor, honorary professor

She received her university doctoral degree from Eötvös Loránd University in 1986, and gained her Ph.D. in 1998.

Her fields of research: mental development of the prematurely born, learning disorders, inclusive teaching, learning diagnostics, electronical learning environment, psychological issues of teacher training.

Her emphasized fields of teaching: developmental and educational psychology, self-knowledge trainings, personality development trainings

Maria David Ph.D,

college professor of the Department of Psychology at Eszterházy Károly College, Eger.

Psychologist, (special counseling psychologist) teacher of special education, and speech therapist. She received her university doctoral degree from the University of Debrecen in 2004.

Her fields of research: learning disorders, school underachievement, students abilities, learning diagnostics and counselling, to identify characteristics of gifted students and psychological issues of teacher training.

Her most important fields of teaching: self regulated learning, counselling, theoretical background talented children development.

Andrea Hatvani Ph. D,

psychologist, specialized in clinical psychology, associate professor
Department of Psychology, Eszterházy Károly College, Eger.

Research areas: psychological analysis of literary texts, how to use different literary works in education and teacher training, improving learning skills, diagnostic of learning problems, identification of giftedness, art therapy and its use in teacher education.

Tünde Anna Taskó Ph. D

psychologist, associate professor, specialized in educational psychology
Department of Psychology, Eszterházy Károly College, Eger.
3300 Eger Klapka u. 12.

Research areas: learning and metacognition, improving learning skills, school underachievement, development of creativity.

Péter Soltész

psychologist, research assistant, PhD student
Department of Media Informatics, Eszterházy Károly College, Eger.
Graduated from Eötvös Loránd University, Budapest

Research areas: understanding and measurement of flow experience, spectral EEG characteristics of flow experience, cognitive aspects of ICT use, research

methodology and on-line questionnaires, understanding the relevance of social ties through ego-network method.

László Dorner

Psychologist, assistant lecturer, Department of Psychology, Eszterházy Károly College, Eger.

He is a second-year PhD student at the University of Debrecen, Psychology Doctoral Program (2012-)

Research area in PhD: The psychological background of volunteering.

Other research areas: Psychology of ICT use, burnout, teacher careers and professional socialization of teachers.

Derényi András

DELIBERATÍV KUTATÁS MINT FEJLESZTÉSI ÉS TANULÁSI ESZKÖZ A FELSŐOKTATÁSBAN

Egy kutató-fejlesztő munka első tapasztalatai¹

Jelen áttekintés célja, hogy kísérletet tegyen a deliberatív kutatási módszer felől értelmezni egy felsőoktatási kutatási, fejlesztési folyamatot és első eredményeit. Emögött pedig az a megfontolás áll, mely szerint az értelmezési kísérlet közelebb vezethet olyan eljárások, módszerek tudatos tervezésére és alkalmazására, amelyek eredményesen vezetnek be szemléletbeli változásokat, új megközelítéseket és megoldásokat a felsőoktatás szereplői között. Az elmúlt években – bár számos kísérleti fejlesztés, innovatív megoldás, jó gyakorlat jött létre a felsőoktatás egyes szervezeti egységeiben (leginkább tanszékeken, karokon) – a fejlesztések nehezen terjedtek el és maradtak fenntarthatóak.

A kutatás keretét a „Felsőoktatási szolgáltatások központi fejlesztése” című kiemelt projekt (TÁMOP-4.1.3) második üteme adta, amely a Magyar Képesítési Keretrendszer létrehozásának, kiteljesítésének folyamatában a tanulási eredményekre alapozott, kimeneti szemléletű képesítés-fejlesztésről való gondolkodást, eljárások kidolgozását helyezte fókuszba, mint a képesítési keretrendszer felsőoktatásba történő bevezetésének, és ezzel összefüggésben az előzetesen elért tanulási eredmények elismerése (a validáció) alkalmazásának, bevezetésének előkészítő – és egyben előfeltételt is jelentő – feladatát. Ennek során nagy jelentősége van a konkrét és általános tudások terjesztésének, az érintett oktatók, oktatásszervezők felkészítésének.

A kiemelt projekt első ütemében – az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – az MKKR, illetve a felsőoktatási validációs eljárások központi, szakértői fejlesztését végezte el², és ezzel együtt a szakértői bázis szélesítését, felkészítését látta el. A projekt második ütemében – az Oktatási Hivatal – az Oktatási Hivatal és a validáció

¹ Az ONK-n 2013.11.07-én elhangzott előadás írásos változata

² <http://tamop413.ofi.hu>

felsőoktatásba történő bevezetését készíti elő³, ezzel együtt az oktatói tudásbázis és felkészültség fejlesztése a cél.

Tekintettel arra, hogy az ország különböző régióiból, eltérő felsőoktatási intézményekből és különböző tudományterületi háttérrel és szervezeti kultúrával – azaz nagyon sokféle nézetrel, meggyőződéssel és előzetes ismerettel – rendelkező oktatók nézeteinek közös alapra hozása és együttes fejlesztési folyamat végigvitele volt a cél, minderre alkalmas és újszerű keretnek látszott a deliberatív kutatási módszer adaptálása.

A deliberatív kutatásról

A deliberatív kutatás a (demokratikus) innovációk értékelésének elméletileg megalapozott társadalomtudományi vizsgálataként terjedt el a '90-es években, amelynek James S. Fishkin dolgozta ki a részleteit (*Fishkin*, 1991, 2009). A kutatási módszer elsősorban a „racionális ignorancia” jelenségére reflektál: az emberek általában nem rendelkeznek elegendő, vagy elegendően sok részletre kiterjedő információval őket is érintő ügyekben (pl. közügyekben), így véleményalkotásuk gyakran felszínes vagy töredékes információkon alapul. Ugyanakkor a legtöbbjüknek nem éri meg időt áldozni és további erőfeszítést tenni a részletesebb vagy többoldalú tájékozódásra, megalapozottabb vélemény kialakítására. A felszínes tájékozottság pedig gyakran vezet téves következtetések levonására. A kutatói feltételezés, hogy ha sikerül az érintetteket bevonni olyan folyamatokba, ahol az adott üggyel, témával kapcsolatos tájékozottságuk megnő, és a különböző nézeteket módjuk van társaikkal megvitatni, akkor akár korábbi álláspontjukon is hajlamosak változtatni. Ezért a kutatás módszere, hogy különböző nézeteket valló embereket hoz egybe adott téma informált megvitatására (1-3 nap időkeretben), majd megvizsgálja az ennek nyomán végbemenő nézetváltozást. A kialakított kutatási modellben véletlen vagy rétegzett mintavétellel kiválasztott résztvevőket kiscsoportokba osztanak, ahol pártatlan moderátorok biztosítják a különböző nézetek megjelenésének és megvitatásának lehetőségét. Igyekeznek biztosítani – sokszor az adott téma, ügy elismert szakértőinek bevonásával –, hogy többféle szakmai nézet, tudományos álláspont, érv és adat váljon megismerhetővé a résztvevők számára, majd erről eszmecserét folytatnak.

A folyamatban néhány feltételnek teljesülnie kell, így alapvető (a) a *megfelelő informáltság*, azaz minden résztvevő számára álljanak rendelkezésre a releváns tények, adatok; (b) a *sokszínűség*, azaz minden jelentősebb releváns álláspont legyen megismerhető; (c) a *kiegyensúlyozottság*, azaz a támogató érvek mellett az eltérő, ellenkező érvek és az azokat támogató evidenciák is álljanak rendelkezésre, legyenek összehasonlíthatóak; (d) a *tudatosság*, azaz minden résztvevőnek álljon szándékában részt venni a diszkusszióban, és meghallgatni a

³ http://www.oktatas.hu/felsooktatasi/projektek/tamop413_szolgfejl

többi résztvevő érveit; és (e) az *egyenlő feltételek* követése, azaz az érveket önmagukban, saját evidenciáik alapján és nem az azokat képviselőktől függően kell megítélni.

A módszer előnye, hogy könnyebben befogadja a tudományosan megalapozott nézeteket és a kutatási eredményekre alapozza a policy alakítást. A résztvevők számára rendelkezésre áll elegendő idő arra, hogy megértsék és megvitassák a megismert nézeteket, az eredményeket. Fontos, hogy a többséggel ellentétes álláspontok, nézetek is dokumentálásra kerülnek, ami a létrejövő tudásbázis részét képezi. Ez hasznos lehet a javaslatok, előrejelzések megfogalmazása során.

A deliberatív módszer nagyon hasonló a dán *konszenzus-konferenciához*, amelyet 2010-től a belga soros elnökség idején az Európai Bizottság is alkalmazni kezdett az OMC keretein belül komplex problémák megoldásának támogatására (*Európai Bizottság*, 2010). A konszenzus konferencia módszere az 1970-es években jelent meg az Egyesült Államokban, az 1980-as években pedig továbbfejlesztették és előszeretettel alkalmazták Dániában, többek között a Dán Technológiai Tanács is különböző technológiai megoldások értékelésére⁴. Ám míg a konszenzus-konferencia a döntés meghozatalát segítő, előkészítő funkciójú, és a benne résztvevők nézetei sok esetben nem változnak, sőt a tapasztalatok szerint inkább polarizálódnak (*Scheufele*, 2011), addig a deliberatív módszer inkább a véleményváltozások elérésében és mérésében érdekelt, és a tapasztalatok szerint tartós véleményváltozást képes elérni. Ezért a nézetek, szemléletek változtatásának céljára a deliberatív kutatási módszer alkalmasabbnak tűnik.

Magyarországon eddig kevés deliberatív kutatás folyt. Először 2005-ben alkalmazták ezt a kutatási módszertant (*Horváth*, 2013) romák esélyegyenlőségének és társadalmi integrációjának kérdését vizsgálva, Magyar Agora néven (*Örkény – Székelyi*, 2007).

A módszer egy másik alkalmazására az *Európai Eszme-csere* című projekt keretében került sor 2005-ben, amelyben a Budapesti Corvinus Egyetem Szociológiai és Társadalomtudományi Intézete a kaposvári kistérségben végzett vizsgálatot a munkanélküliség és munkahelyteremtés, illetve az Európai Unió és a foglalkoztatás-politika témákban (*Dukay-Szabó*, 2008).

A deliberatív módszer legújabb alkalmazására a Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság által kezdeményezett kutatás során került sor. A kutatásban a *Való Világ* című televíziós valóságshow-ról alkotott közönségnézetek és változásuk vizsgálata folyt 2012-2013 folyamán szinte teljes társadalmi keresztmetszetben (*Zsolt*, 2013). Ez utóbbi célzottan vizsgálta, és megerősítette a módszer eredményeit a tartós nézetváltozás terén.

⁴ Ezekről és további társadalmi részvételi technikákról jó áttekintést nyújt Patai György írása (Pataki 2007).

A deliberatív kutatás indokoltsága a felsőoktatásban

Felsőoktatási környezetben – különösen a kutatási módszer hazájában, az Egyesült Államokban, illetve ottani szervezetek nemzetközi aktivitása nyomán a világban másfelé is – széles körben folyik a módszer alkalmazása mind az intézmények irányítása és a döntéshozatal támogatása, mind a kutatás, az oktatás és a tanulás támogatása terén (*Diaz és Gilchrist*, 2010). Magyarországon azonban tudomásunk szerint még nem folytattak felsőoktatási céllal deliberatív kutatásokat, ezért a tanulási eredmények alkalmazásával kapcsolatos hazai kísérlet úttörőnek is tekinthető.

A módszert kiválasztásának számos indoka volt, ezek közül kiemelhető, hogy egy, a magyar felsőoktatásban egyelőre kevésbé ismert, ám a jelek szerint máris félreértelmezett témáról van szó: egy, a hazai felsőoktatási oktatók körében 2014 elején folytatott, az oktatók nemére, tudományos minősítésére, illetve intézmény szerint reprezentatív kutatás eredménye szerint (*Soreco Research*, 2014) az oktatók mintegy 19 százaléka ismeri a tanulási eredmények jelentését, további kb. 22 százaléka azonban félreértelmezi a fogalmat. Kétharmaduk pedig nem használja azt. Ez az eredmény nagyon hasonló egy három évvel korábbi adatfelvétel eredményeihez (*Vámos*, 2011), ami arra is utal, hogy alacsony a terjedési sebessége ennek a témakörnek. Úgy tűnik, hogy az új jelenségek, megközelítések, felsőoktatást érintő változások befogadása tekintetében nem egyedi jelenséggel állunk szemben. Egy hét évvel ezelőtti, egész Európára kiterjedő vizsgálatban a magyar oktatói kar az egyik legpesszimistábbnak bizonyult – csak a németek „előzték meg” ebben – a bolognai folyamat eredményeit illetően (*Flash Eurobarometer*, 2007). A felsőoktatás nemzetközi folyamatairól, az európai és hazai szakpolitikai törekvésekről, ezek háttéréről az érintettek nézetei nemcsak megosztottak, de nagyon különbözőek is (*Derényi*, 2006, 2008; *Vámos*, 2011; *Derényi és Tót*, 2011). Ehhez hozzá tartozik, hogy a hazai fejlesztéspolitika szervesen, megfelelő előzmények és alapok nélküli, sokszor gyors adaptációra irányuló, külső források által motivált célokat és fejlesztési programokat indít (*Derényi és Tót*, 2011), amelyek emiatt nem tudnak egymásra épülni és megfelelő hatást kifejteni.

Ha tehát az akadémiai szférában *racionalis ignorancia* tapasztalható a felsőoktatás egyes, más fejlesztéseket is megalapozó témáiról, és ha ilyen körülmények között kell kísérletet tenni egy új szemléletmód átvételével járó eszközfejlesztésre (a tanulási eredmények alkalmazására a képesítési keretrendszerben), akkor adódik a deliberatív kutatás mint módszertani keret.

Az alkalmazott kutatási módszer és folyamat

A kutatás célcsoportja a felsőoktatás oktatói, oktatásszervezéssel foglalkozó szakalkalmazottai voltak. Közülük hatvan fő vett részt a kutatás-fejlesztési prog-

ramban. A minta kialakítását meghatározta, hogy funkciójukból, beosztásukból fakadóan a témakörök iránt már bizonyos nyitottsággal, előzetes tapasztalatokkal és ismeretekkel rendelkezők legyenek bevonva, de ezen belül minél szélesebb körből: sokféle diszciplína képviselői, különböző tudományos minősítéssel, és székhelyük, fenntartóik, típusuk és méretük szerint különböző felsőoktatási intézményekből.

A kutatás kezdeti adatfelvétele szerint a bevontak ismeretei, nézetei nagy változatosságot mutattak. A kutatásban a résztvevők ellenőrzött körülmények között, előre meghatározott folyamatban, öt kiscsoportba osztva vettek részt. Ezekben a kiscsoportokban rendszeres találkozók során (összesen 12 alkalommal) folyt az ismeretek, nézetek, vélemények megosztása. A kiscsoportokat egy-egy, a mintából kiválasztott vezető és egy-egy, a kutatás tervezését és koordinálását végző szakértő moderálta. Emellett külső támogató szakértők is részt vettek a kiscsoportokban, akik a folyamat monitorozása mellett a sokféle álláspont felszínre kerülésében segítettek a csoportokat. A résztvevők rendszeres ösztönzést kaptak arra, hogy saját anyaintézményi gyakorlataikat, nézeteiket megosszák a többiekkel. A résztvevők rendszeresen kaptak szakértői véleményeket is, amelyek – lévén új kérdéskörrel szó, amelynek alkalmazásában nemzetközi térben is jelentős viták és különböző álláspontok érvényesülnek – sokszor eltérő szakmai álláspontokat képviseltek, egymással is vitatkoztak. Egyes kérdésekre nem alakultak ki kiforrott álláspontok, megoldások. Mindez lehetőséget adott arra, hogy nyitott, sokoldalú érveléssel folyó beszélgetés, tapasztalat-megosztás, nézetegyeztetés valósuljon meg.

Az eredeti módszertanhoz képest – mivel a kutatás során fejlesztéseket is el kellett végezni – különbségek is adódtak. A résztvevők nem egy-két alkalommal (mint a Fishkin-féle vizsgálatokban), hanem összesen 12 alkalommal (első 6 alkalom után egy hosszabb szünettel) találkoztak, általában kétheti, majd havi gyakorisággal, és a teljes folyamat nem néhány nap alatt, hanem nyolc hónap alatt zajlott le. Mindez tartósabb és alaposabb nézetegyeztetést tett lehetővé, aminek várható hatása is mélyebb lehet. A módszertantól eltért az is, hogy a csoportban történő véleménycserén túl a csoporttagoknak saját anyaintézményükben, saját kollégáik körében meg kellett szervezniük és le kellett folytatniuk – összesen három alkalommal – egy-egy beszélgetést a csoportban felmerült témák, álláspontok bemutatására, megvitatására. Ez a „szerepváltás” a nézetek, meggyőződések változása terén döntő fontosságúnak bizonyult.

A kutatás főbb elemei, eredményei

A folyamat *kezdetekor* minden résztvevő kérdőíves lekérdézése történt a kiinduló helyzet rögzítése céljából. A kutatás első felében bőséges tudományos és szakértői input (linkgyűjtemény, preparált szakirodalmi tételek, anyagok; elő-

adások, plenáris vitával) állt a résztvevők rendelkezésére, amelyeket egy könnyen hozzáférhető webes felületen is elérhettek a találkozások közötti időben.

A kutatás *során* irányított, moderált kiscsoportos diszkussziók zajlottak, a szükségessé váló, a résztvevők által igényelt további írásos és szakértői, kutatói támogató anyagok születtek, a résztvevők egyéni és kiscsoportos feladatokat is végeztek, majd külső, saját kollégáik körében tartott konzultációt tartottak. A résztvevők a moderátorok kezdeményezésére rendszeresen reflektáltak saját tanulásukra.

A folyamat *végén* minden résztvevő ismételt lekérdezése történt kérdőívvel és félig strukturált csoportos interjúval.

A kutatás kezdetén, végén és a folyamat közben is felvett adatok részletes ki-elemzése még folyamatban van, ezért egyelőre előzetes eredményeket lehet jelezni. A nézetek, attitűdök változására vonatkozó megállapításokat a kutatás közben rögzített résztvevői megnyilvánulásokra, írásos dokumentumokra lehet alapozni. Mivel a teljes folyamat meglehetősen alaposan rögzített és dokumentált, ezért a későbbiekben további részletes elemzések végezhetők el az anyagon.

A hazai felsőoktatási fejlesztési folyamatok szokásos lefutásával összevetve már önmagában azt is jelentős eredménynek tekinthető, hogy sor kerülhetett 60 oktató és oktatásszervező tartós bevonására és bevonódására a kutatásba. Rajtuk keresztül további mintegy 400 oktató, oktatásszervező megszólítására került sor az intézményi konzultációk során. (További 100 oktató egy párhuzamos, a kutatási és fejlesztési folyamatot kísérő kísérleti képzési program felülvizsgálati folyamatban vett részt öt referencia-intézményben.)

Kezdetben (bár a résztvevők 90%-a találkozott már a témakörökkel) jelentős eltérések mutatkoztak az előzetes tudás, a nézetek terén. Az első találkozási alkalmak során erős szkepszis jelentkezett a témakörök megjelenítésének időszerűségével, a körülmények, a környezeti feltételek (szakpolitikai szándékok, jogi, intézményi, szervezeti keretek, akadémiai közeg nyitottsága) alkalmassága terén; illetve maguknak a témaköröknek a felsőoktatásban való létjogosultsága kapcsán. Az 5-6. találkozási alkalomra jelentős változás állt be a nézetekben, lecsökkent a témával kapcsolatos ismerethiány, növekedett az érvelés, lecsökkent az elutasító attitűd. A 8-9. alkalomra megjelent az elköteleződés, a támogató attitűd. A tájékozottság és a tudás növekedésén túl a résztvevők a folyamat végére jobban értették a kutatás témájával kapcsolatos oktatáspolitikai célokat, azokat hajlamosak elfogadni, saját intézményi környezetükben támogatónak érvélni mellettük, alkalmazni őket, és erre ösztönözni kollégáikat.

Ugyanakkor a kezdetektől jelen volt egy erőteljes igény a résztvevők részéről arra, hogy érzékeljék a szakpolitikai döntéshozók érdeklődését, elkötelezettségét is, és hogy a közös eredmények mások számára is kötelező érvényűekké váljanak (ezen belül is a jogi kötelezés eszközével éltek volna többen). Ugyanakkor tartós zavartság volt jelen a jogi és eljárási korlátok fennállásának észlelése miatt, ezen nem tudták túltenni magukat a résztvevők, ami minden bizonnyal ösz-

szefüggésben állt azzal, hogy elköteleződtek a tanulási eredmények alkalmazása mellett.

Az eredmények értékelése

A kutatás lezárulása után fél évvel újabb vizsgálatra kerül majd sor a nézetek tartósságának, fennmaradásának ellenőrzésére: annak feltérképezésére, hogy a résztvevők tudás- és véleményváltozása indukál-e saját mikrokörnyezetükben további változásokat, vagy a mikrokörnyezet hatása erősebb, és esetleg a vélemények visszarendeződését eredményezi.

A bemutatott folyamat látszólag nagyon behatárolt kiterjedésű és korlátozott hatású. Ugyanakkor a felsőoktatásban megvalósítható változások szempontjából valószínűleg megalapozottabb és tartósabb eredményt érhet el, mint a szokásos, inkább mozzanatos jellegű implementációs törekvések. Az első rész-eredmények azt mutatják, hogy a deliberatív módszer kísérleti alkalmazása eredményes lehet: a tudásmegosztást, nézetegyeztetést támogató körülményeket biztosítva a felsőoktatásban még akár közömbös vagy elutasító közegben is lehetséges olyan folyamatokat elindítani, amelyek elfogadóvá és megértővé, sok esetben támogatóvá és elkötelezetté teszik a célcsoportok tagjait a fejlesztés tárgyával kapcsolatban.

További hatása lehet a folyamatot kísérő monitorozásnak, hogy ezek lesznek az első adatolt eredmények a hazai felsőoktatásban tervezett módon véghezvihető változásokról, amelynek tapasztalatai a további implementációs programok tervezéséhez nyújthatnak segítséget.

Hivatkozott irodalom

- Derényi András (2008): A bolognai folyamat magyarországi megvalósításának aktuális állása és sajátosságai. In: Bajnok Andrea – Derényi András (szerk.): *A Bolognai folyamat – elemzések*. Budapesti Corvinus Egyetem, Budapest. 47-64.
- Derényi András és Tót Éva (2011): *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Diaz, A. és Gilchrist, S. H. (2010): Dialogue on Campus: An Overview of Promising Practices. *Journal of Public Deliberation*, **6**, 1, Article 9. {online:} <http://www.publicdeliberation.net/jpd/vol6/iss1/art9> [utoljára letöltve: 2014.04.30.]
- Dukay-Szabó Szilvia (2008): Nyilvános eszmecsere az Európai Unióról. In: Sándor Péter és Vass László (szerk.): *Magyarország politikai évkönyve 2007-ről*. DKMKA, Budapest.

- Európai Bizottság (2010) *Bevezető megjegyzés: Európai Konszenzus Konferencia a Hajléktalanságról*. Európai Konszenzus Konferencia a Hajléktalanságról, Brüsszel, 2010. december 9-10. {online:} file:///D:/dokumentumok/Downloads/Consensus%20Conference%20%20background%20note_HU.pdf [utoljára letöltve: 2014.04.30.]
- Fishkin, S. J. (1991): *Democracy and Deliberation. New Directions in Democratic Reform*. Yale University Press, New Haven.
- Fishkin S. J. (2009): *When the People Speak: Deliberative Democracy and Public Consultation*. Oxford University Press, New York.
- Flash Eurobarometer (2007): *Perceptions of Higher Education Reforms. Special Target Survey*. Flash Eurobarometer Series #198. European Commission, Luxembourg.
- Horváth Anett (2013): Deliberatív közvélemény-kutatások világszerte. In: Szoboszlai-Kiss Katalin és Deli Gergely (szerk.): *Tanulmányok a 70 éves Bihari Mihály tiszteletére*. Universitas-Győr, Győr. 216- 221.
- Örkény Antal, Székelyi Mária (2007, szerk.): *Deliberatív közvélemény-kutatás a magyarországi romák és nem romák viszonyáról*. Ulpius-ház, Budapest.
- Pataki György (2007): Bölcs „laikusok”. Társadalmi részvételi technikák a demokrácia szolgálatában. *Civil Szemle* 3-4. 144-156.
- Scheufele, D. A. (2011): *Modern citizenship or policy dead end? Evaluating the need for public participation in science policy making, and why public meetings may not be the answer*. Paper #R-34, Joan Shorenstein Center on the Press, Politics and Public Policy, Research Paper Series. Harvard University {online:} http://shorensteincenter.org/wp-content/uploads/2012/03/r34_scheufele.pdf [utoljára letöltve: 2014.04.30.]
- Soreco Research Kft. (2014): *Új felsőoktatás-pedagógiai eszközök befogadásával kapcsolatban oktatói vélemények feltárása. Kutatási beszámoló*. Oktatási Hivatal, Budapest. *Kéziratban*
- Vámos Ágnes (2011): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben 2*. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Zsolt Péter (2013): *Hírnév, jólét, VV. Képernyő- és valóságshow-kutatás*. Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság, Budapest.

Abstract

This paper is an overview of an R&D process that has been implemented in higher education in the past year concerning the use of learning outcomes. The author interprets R&D as a deliberative research process, stating that there are good opportunities for applying the deliberative method in higher education in the case of new initiatives such as the one on introducing learning outcomes

which is a key tool in the process of developing qualifications frameworks, defining qualifications and designing degree programs in higher education. Data show low level of knowledge concerning these topics, diverse views and attitudes shared by academics towards new policy directions, implementation of reforms and other changes initiated by the government or regional policy processes. Obviously, ‘rational ignorance’ is present in current Hungarian higher education which makes it reasonable to apply a method that helps participants in developing their knowledge and focus their views on the application and possible benefits of the use of learning outcomes. The research process that is discussed has provided participants (teachers and managers) with well designed environment for having more detailed and multi-sided information, with opportunities for open discussions and sharing their experiences, and with access to expertise and results of state-of-the-art researches. First results show the deliberative research method is applicable in Hungarian higher education as well, and it leads to higher level of knowledge, openness and acceptance among participants towards the use of learning outcomes. Participants – after a few occasions of deliberation – expose supportive views and high commitment towards the topic in question.

András Derényi works for the Hungarian Institute for Educational Research and Development in Budapest (<http://www.ofi.hu/english>) as a research fellow in the field of higher education. His main field of interests is the process and tools that promote quality of teaching and learning at system level as well as in higher education institutions. He also deals with higher education policy and institutional strategies. Besides, he is working in various national and institutional projects concerning different aspects of higher education. He serves as member in national and international committees and expert groups such as the National Bologna Board, network of national Bologna experts, the Advisory Group of the European Qualifications Framework at the European Commission. He is involved in strategic planning and policy making in HEIs, and is invited in several research and development activities such as making country reports for EC and OECD, disseminating results of international activities, enhancing partnerships and cooperation. He has been leading a larger project of the National Development Plan for higher education aiming at developing and introducing the Hungarian Qualifications Framework, process of validation and the application of learning outcomes. He regularly gives lectures at the ELTE on higher education policy.

Mailing address: OFI, 1061 Budapest, Bajcsy-Zsilinszky út. 57. II. ép./1. em.

Email address: andras@derenyi.net

Webpage: <https://ofi.academia.edu/AndrasDerenyi>

Forgó Sándor

AZ INFORMÁCIÓKÖZVETÍTŐ SZAKMÁK ÚJ MÉDIA KOMPETENCIÁI, AZ ÚJMÉDIA LEHETŐSÉGEI

Bevezető gondolatok, kutatási kérdések

A számítógép, az internet, a digitális és mobilkommunikációs eszközök megjelenése és térhódítása, új értelmezési kontextust hozott a korábban elterjedt médiatípusokhoz (nyomtatott és sugárzott televíziós műsorok) képest. Gondolok itt arra, hogy a hagyományos médiumok (nyomtatott és sugárzott) közös jellemzője a lineáris történet szerkezet volt –, csakúgy, mint a hagyományos az oktatási folyamat szervezésre oly jellemző narratív logika –, hogy építhető fel a digitalizáció révén kialakult adatbázis alapon történő tartalom szervezés logikája, amely már egyfajta dramaturgiaként kezelhető. Az *újmédia*¹ online – tér és időhatárok nélküli nyitott – környezetében, a tanulás-tanítási folyamatban előre megtervezett mondanivalót felválthatják, kiegészíthetik a szabadon (véletlenül alapuló) kibontakozó tartalom szervezési formák.²

Az újmédia MANOVICH-féle interpretációja szerint új a fogalom új (nonlineáris-véletlenszerű) narrációs technikaként értelmezhetjük a fogalmat³, mely – a hagyományos narratívát kiegészítő/felváltó adatbázis-megközelítéssel alapuló, a tartalmat adatbázisba szervezett egyéni elemek gyűjteményének tekin-

¹ Megjegyzés: Itt ajánlatosnak tűnik a fogalom írásmódjának a tisztázása. ACZÉL Petra összetett alakzattal egybeírja az újmédia kifejezést miszerint: „...Az újmédia fogalom jelentésegységeinek megalapozottságát nem célunk bizonyítani, az egybeírással ezt is jelezzük: nem az újdonságot, hanem a változást, a belső, rendszer felőli átalakulást hangsúlyozzuk vele.”

² Az (új)médiával kapcsolatos fogalmak jelentése külön-, vagy egybeírással specifikálható; azaz a két fogalom szókapcsolatból szóösszetétellé válva magában hordozza az eszköz és alkalmazás értelmezésén túl a tartalom szervezés és narratíva-alkotás alternatíváját is. A későbbiekben az egybeírt írásmód a tartalom szervezés új formájának elkülönítésére, míg a különírt formát a technológiára vonatkoztatható (új média ≠ újmédia). (Forgó S. 2013)

³ Lev MANOVICH³ a *The Language of New Media* című könyvében az adatbázis-megközelítéssel interpretálja a fogalmat. Felfogásában a népszerű multimédiás enciklopédiák és más 'egyéb dolgoknak' a gyűjteményei a legkézenfekvőbb elemei az adatbázis-formáknak. Az újmédiát a narratívát felváltó egyéni elemek gyűjteményének tekinti.

tő felfogás – merőben új szemléletre sarkallhat bennünket, hisz e felfogás szerint a történéseknek *„nincs kezdetük vagy végük; valójában nem fejlődnek sem tematikusan, sem formálisan, vagy bármely más olyan módon, amely az elemeiket sorrendbe rendezné.”*⁴ Így értelmezésemben – a 21. századi oktatási terekben különösen a tartalom gyártó-fogyasztói ('prosumeri') szerep megjelentével – különös hangsúlyt kap az online adtbázis rendszerekből történő tanulói/tanári tartalomszervezés és közlés, amely sokszor nem irányított, hanem a véletlen alapuló felfedezéssel formákon alapul. *Az újmédia fogalomrendszere a digitalizáció során kialakult adatbázis logikát is magába foglalja, melynek során a hagyományos narratív felfogással ellentétben a tartalmak elemei és egységei újra feldolgozhatók, illetve tetszőleges sorrendben, és módon fedezhetők fel.*

Az újmédia fogalmának sokszor eltérő értelmezései és a kutatási eredmények arra sarkalltak, hogy áttekintsem, mi különbözteti meg a fogalmat a hagyományos, a digitális és a hálózati média fogalmától. Úgy gondolom, hogy az újmédia olyan integráló fogalom, mely az eszközökön és webes alkalmazásokon túl, a tartalmak egyéni és közösségi szerzésén, megosztásán alapuló megoldások összességét jelenti. Középpontjában nem csupán a felhasználói interaktivitáson alapuló tartalomszervezés és közösségi tartalommegosztás áll, hanem adatbázis-alapon szerveződő új narrációs – órávezetési – technikák is. Ebben az értelemben tehát nem csupán az eszközhasználat módszertani kérdéseire gondolok, hanem arra is, hogy a (hagyományos) oktatási folyamatra oly jellemző narratív logika mellé, hogyan építhető fel a digitalizáció révén kialakult, adatbázis-alapon történő tartalomszervezés logikája.

A tanuló részvételén, cselekvésén alapuló online tartalom-előállítás azonban a korábban kialakult szemléltetési és tevékenykedtetési formákat merőben átformálja. Erre mutat irányt ACZÉLⁱⁱⁱ aki az 'újmédia', a kulcsjellemzőinek a digitalizációt, az interaktivitást, a hipertextualitást, a szórtaságot és a virtualitást tartja. A szerző a hírfogyasztás véletlenszerű felfedezésére alapozva hangsúlyozza, hogy *a véletlenszerű felfedezés (szerencselelet^{iv}), a keresés szándékától független rátalálás az interfészen bolyongóknak, az újmédia böngészőinek alapélménye.*^v Hangsúlyozza, hogy a véletlen révén eredeti célunktól függetlenül 'juthatunk jelentős tudományos eredményekhez'. A szerencselelet, azonban nemcsak az online hírfogyasztás alaptevékenységének tekinthető, hanem a tanulási-tanítási (helyzetre) folyamatra, hisz az online hálózati világban az eredetileg össze nem függő tartalmak – a felhasználói motivációtól és kognitív habitustól függően – a keresés során új minőséget alkotva összetartozóvá válhatnak. Így az eredetileg össze nem függők a keresésben és a következtetésben összetartozóvá lesznek. Feltételezésem szerint a tanórák felépítése mikroelemekből (re-

⁴ Megjegyzés: Az adatbázis elemeknek önmagukban nincs narratívája, az adatbázis és a narratíva a gyártó felhasználó által kerül kapcsolatba annak függvényében, hogy a felhasználó milyen gondolatok megformálásához, műveletek végrehajtásához alkalmazza őket. Ezekhez a műveletekhez járulnak hozzá az újmédia-környezet eszközei és alkalmazásai.

kordokból) történik, amely megfeleltethető a manovichi logikának. Az újmédia tehát új narrációs technikák kifejlesztését is előhívhatja, ami jelentősen befolyásolja a tanárok módszertani kultúráját, hiszen a tanítási óra szerkezeti váza is egy rendezőelv alapján építhető fel, mely a tanítási óra menetét, szerkezetének lépéseit, vagyis a tanórai dramaturgiát határozza meg. Az adatbázis és narratíva kapcsolatán alapuló újmédia-felfogás – a végtelennek tűnő lehetőségeit tekintve – az ismeretátadáson túl alkalmas a szemléltetési lehetőségek megújítására, befogadói motiváció erősítésére, a digitális kompetencia fejlesztésére csakúgy, mint az értékrendszer-formálására és alakítására.

Kérdéses, hogy mennyiben játszanak szerepet a pedagógus munkájában, a módszerekben, szemléltetési és tevékenykedtetési formákban ezek az előre nem prognosztizálható tartalmak, és milyen hatással lesznek a didaktikai tervező munkájára, a tematikus tervezéstől az óravázlaton át, az önreflexióig. Egyáltalán a hálózati média alkalmazások révén beszélhetünk-e tervezhetőségről, vagy csak az egyes tartalmi elemek logikai sokszínűsége írható le.

„Az információközvetítő szakmák újmédia kompetenciái, az újmédia lehetőségei” című kutatási alprojektet az a kérdéskör határozta meg, hogy a tudásátadás milyen formában valósul meg a 21. század újmédia környezetében. A kérdést illetően bizonytalanság van, mert az online világ végtelennek tűnő tudáselemeinek integrálása már túlmutat a hálózatalapú tanulás-szervezési formákon. Kijelenthetjük ugyanis, hogy az újmédiára jellemző véletlenszerűség kezelése és a véletlen tanulási formák keretbe foglalása még nyitott kérdés a tanárképzésben. A spontán, sokszor a véletlenen alapuló, felfedező tanulási formák, mind olyan faktorok, amelyek kutatása elengedhetetlen mind a tanulók, mind pedig a most felnövekvő pedagógusgeneráció számára. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hiszen jelen van a mindennapjainkban, és az oktatási kultúrának viszonyulni kell hozzá.

Újmédia értelmezések

Nemzetközi kitekintés

Az újmédia⁵ értelmezését illetően nehéz határvonalat húzni, egyrészt az időrendi korszakolások közötti különbség, másrészt az eszköz és /vagy alkalmazás szerinti eltérő felfogások miatt. Számos szakterületen használják, például a nyelv-

⁵ Megjegyzés: Értelmezésemben: Az újmédia fogalma nem csupán egy korszak (modern, poszt- és késő modern) kronologikusan fejlődő médiakörnyezet (offline, online eszközök és hálózati alkalmazások) változatait jelenti, hanem az adatbázis-logikán alapuló felhasználói (civil) tartalom-szervezés/előállítás egyéni és közösségi lehetőségét is, melyben a narratívaalkotás sajátos egyedi változatai jelennek meg. (Forrás: FORGÓ S. Az újmédia hatása In: Nagy-Király Vivien (szerk.) Médiatudatosság az oktatásban: Konferenciakötet. Konferencia helye, ideje: Budapest, Magyarorszag, 2013.11.12-2013.11.13. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2013. pp. 97-101.

vészetben, kommunikációban- és médiatudományban, a művészetben, mely utóbbiban létrejöttek olyan fogalmak, mint a digitális művészet, a számítógépes művészet, a multimédia művészete, az interaktív művészet.⁶

Az Európa Parlament^{vi} állásfoglalása szerint az új média „...a hálózatba kapcsolt digitális információs és kommunikációs technológiák leírására használatos”⁷ révén lehetségessé válik az európai közszféra létrehozása.

MCQUAIL^{vii} A tömegkommunikáció elmélete című könyvében az új médiumokat négy fő kategóriára – személyközi kommunikációs, interaktív játék, információkeresési és kollektív részvételi médiumokra – osztja tartalom-, felhasználás- és kontextustípus különbözőségei szerint. Az újakat a régiektől megkülönböztető jellemzőként kiemeli az *interaktivitás* mértékét, a *társas jelenlét* fokát, a *tartalom* feletti *autonómia* fokát, valamint a *játékosság* és *személyesség* fokát.

Maga a fogalom az újdonságot hangsúlyozza, annak ellenére, hogy sokak véleménye szerint az újmédia egyik kiemelt eszköze, a mobiltelefon gyakorlatilag a már működő médiaeszközök új köntösben való megjelenésének tekinthető.

FLEW^{viii} megállapítása szerint az újmédia fogalma tágabban értelmezhető, beleértve olyan elemeket, mint a konvergencia, a *globalizáció*, a *kibertér*, a *digitális gazdaság*, az *interaktivitás* és a *hálózati biztonsággal* kapcsolatos kérdések.

SCHIVINSKI és DĄBROWSKI lengyel szerzők szerint: „Az újmédia bármely digitális eszközön, interaktív felhasználói visszacsatoláson, illetve kreatív részvételen alapuló, bármikor a mindenkori igény szerinti tartalomhoz való hozzáférést biztosító jelenség.”^{ix} Az újmédia másrészt tartalmazza az új tartalmak szabályozásmentes (irreguláris), valósidejű létrehozásának lehetőségét is.

Hazai értelmezések

Az újmédia fogalmát a hazai szakterületek képviselői rendszerint technológiai determináción alapuló lokális/mobil eszközökkel (RADÓ^x)⁸, a web 2.0 alkalma-

⁶ Megjegyzés: Hazai példaként a Kitchen Budapest [KIBU] említhető. URL: <http://bit.ly/UV42Vy>
Letöltés: 2014. Május 3.

⁷ Megjegyzés: Az Európa Parlament állásfoglalása szerint az új médian alapuló kommunikációs gyakorlat révén lehetségessé válik az európai közszféra létrehozása. Az indoklás a következőképpen szól:

„Mivel az ’új média’ kifejezés a hálózatba kapcsolt digitális információs és kommunikációs technológiák leírására használatos; mivel ezek az új technológiák elősegítik az információk terjesztését és a megnyilvánulások sokféleségét, valamint lehetővé teszik egy deliberatívabb demokrácia felépítését; mivel az elektronikus közösségi médiumok a nyilvánosság új formáit teremtik meg, amelyek fizikailag elszórtan helyezkednek el, de összeköti őket az azonos téma iránti közös érdeklődés, és magukban rejtik annak lehetőségét, hogy új, transznacionális nyilvános szférát hozzanak létre,

⁸ Megjegyzés: „Az újmédiába beletartozik a szöveges-, képi- és audiovizuális tartalomipar mindazon terméke, amelyek fogyasztása és felhasználása számítógépes környezetben történik, bizo-

zásaival (KOLTAY^{xi})⁹ vagy esetleg a konvergens médiával azonosítják. BALÁZS Géza^{xii} szerint; „*az informatikai forradalommal együtt kibontakozott az új média lehetősége. Ma még nem tudjuk, hogy milyen eszköz lesz ez; föltehetőleg a televíziókészülékhez és a számítógéphez hasonlatos képernyős készülék, amelyet a tele- és a tömegkommunikáció egyesülése, és az óriási méretű számítógépes adatbázisok lehetősége teremt meg.*” SZAKADÁT^{xiii} a multimédiás, hálózati és interaktivitás jellegén kívül az újmédia, „*...újszerű egyéni és közösségi cselekvési formáit...*” szociális jellegét emeli ki. ACZÉL az újmédiát „... nem elsősorban a kronologikusan előrajzolódó médiumszaporodás vagy a kivitelező technológiák” sajátosságaként, hanem sokkal inkább a ’média identitás-változása’ szempontjából fogja fel, fontosnak tartva az ’ómédiához’ való viszonyában mutatkozó megkülönböztető jellemzők megragadását.

DOBOVICZKI^{xiv} szerint – az új média látásmód területét a műalkotások struktúrájának nyitott/zárt oppozícióban vizsgálva – hangsúlyozza, hogy [...] *elemzés tárgyává kell tenni: az új kommunikációs technikákat, továbbblépve az új-média névvel illetett jelenségek körét. Ez azért is lényeges, mivel az ezzel a jelenséggel együtt fellépő új típusú ismeretegyüttes olyan alapvető orientációs készleteinket is kikezdte, mint például a reprezentációról, a látásról alkotott hagyományos elképzeléseink.* [...]

FEHÉR Katalin a digitalizáció, a deregularizáció, a decentralizáció és a demokratizálódás 4d betűvel sűrített rövidítésbe foglalja az új médiarendszer jellemzőit, melyeket a technika és társadalom viszonylatában lezajló jelenségek változásában érhetők tetten, hangsúlyozva, hogy az újmédia demokratizálódási ismérveit, mely révén aktivizálható a társadalmi szerepvállalás, a közéletben való részvételt. A szerző az újmédia fogalmát vizsgálva megállapítja, hogy az angol „new media” kifejezés vált a 21. század médiatechnológiájának összefoglaló fogalmává.^{xv} Egy másik tanulmányában (FEHÉR, 2008) olyan generációra mutat rá, amelynek természetes közege a digitális világ. „... amelynek tagjai rendszeres felhasználói az új médianak, azaz a számítógépnek, az internetnek, valamint az ezekhez kapcsolódó technológiáknak (mobilkommunikáció, zene- és videomegosztók stb.), illetve életvitelük ezekkel szoros összefüggést mutat (építve, ahogyan a náluk idősebb generáció körében a televízió vagy a rádió a meghatározó).”^{xvi}

nyos fokú interakciót tesz lehetővé a fogyasztók vagy a fogyasztó és a kiadó között és terjesztése valamilyen digitális formátumban valósul meg, általában a világháló vagy a harmadik generációs mobilhálózatok közvetítésével”

⁹ Megjegyzés: Megjegyzés: Lásd még itt: Koltay Tibor: Kérdések és válaszok az írástudás új formáiról. URL: <http://bit.ly/WSYyud> [elektronikus dokumentum] utolsó hozzáférés ideje: 2013. január10.

A szerző a digitális írástudás kiteljesedését elemezve hangsúlyozza, hogy „Az új média kialakulását nagymértékben a Web 2.0 megjelenése eredményezte, de kevésbé definiált volta folytán, nemcsak ennek eszközeit használja, hanem azzal lényegében azonos.”)

NÁDASI^{xvii} – média-rendszertani tipológiájában – kiemeli az UNESCO által¹⁰, 'új' jelzővel is ellátott IKT (New Information and Communication Technologies – NICT) eszközök és technológiák, társadalom és gazdaságformáló jelentőségét, hangsúlyozva, hogy „... az információ előállítása, továbbítása, és tárolása évszázadok óta intézményesített szolgáltatás is, az információ megszerzése, az informálódni tudás képessége azonban, egyéni érdek és kompetencia.” A folyamat elkezdődött, de a neveléstudományba történő beágyazódása még várat magára.

A könyvtár és információtudomány képviselői (KOLTAY, 2010) is foglalkoznak az új diszciplínával, a fogalomtisztázást illetően a neveléstudományban azonban „alapművek” még nem jelentek meg, bár több tanulmány és kutatás (FORGÓ, 2008, BORBÁS^{xviii}, 2013 DANYI^{xix}, 2013) is foglalkozik kérdéskörrel.

BESSENYEI¹¹ a formális szabályozással és a kötelező tantervvel szemben az Illich-i gondolatot emeli ki, miszerint „...a tanulás folyamata a legtöbb esetben véletlenszerű, s még a legcélrátörőbb tanulóknál sem az oktatás programja szerint megy végbe. (...) A tanulás az esetek nagy részében mintegy melléktermékként jelentkezik más munkának vagy szórakozásnak tekintett tevékenységek során.” (Itt a tanulási folyamatban a véletlenszerűségen alapuló ismeretelsajátításra helyezem a hangsúlyt, – beleértve az olyan tanóraszervezést, amely dinamikus számol a tanulás az informális és nonformális keretbe –, nem pedig az intézmény-szerű oktatás eltörlésének szándékára.)

A kutatás szakirodalmi háttere

BRUNER^{xx} a gondolkodás két formájáról különíti el: az elvont fogalmakkal dolgozó logikai-tudományos, *paradigmatikust* – mely a logika (és a matematika) eszköztárát használva, oksági összefüggéseket az állítások igaz vagy hamis voltát keresi, míg a másik forma a gondolkodás *narratív* módja, melynek tartalmát nem elvont összefüggések, hanem – időbeli és térbeli, valamint valószínű és fikatív – a szereplők által átélt történetek alkotják, legyen az szépirodalom vagy filmművészet.

A 21. századi uralkodó tanulás-eleméleteken (behaviourizmus, kognitívizmus, konstruktívizmus) túl a hálózatait újmédia-környezetben egyre nagyobb területet követelnek az olyan irányzatok, mint felfedező *önkezdemenyező* (AEBLI 1963), *szociális* (BANDURA, 1976), szocio-konstruktivista (VIGOTSKIJ, 2000), és ezek online környezetre értelmezhető önirányításos-

¹⁰ World Conference on Higher Education, Higher education in the 21st century - Vision and Action. Thematic debate: From traditional to virtual: the new information technologies UNESCO, Paris, 5-9 October 1998.

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/principal/nit-e.html> Letöltés: 2014. május3.

¹¹ Tanulás és tanítás az információs társadalomban – Az eLearning 2.0 és a konnektívizmus

önszabályozó (BARNARD^{xxi} et al. 2008), tanulási formák, ahol a tanulók képesek a tanulási tevékenységeik tervezésére, végrehajtására és kontrollálására. Nem beszélve a világháló végtelen tartalmaiból adódó véletlen (random^{xxii} learning) tanulási formákról. Ez utóbbi gondolkodási formákat GREGORC^{xxiii} az érzékelés-megismerés elvontsága (konkrét-absztrakt) és sorrendisége (szekvenciális–véletlen) alapján tesz különbséget. A sorrendiség szekvenciális és a véletlenszerű formáinak az absztrakcióval lehetséges változatait¹² konkrét-szekvenciális (CS), absztrakt-szekvenciális (AS), absztrakt-random (AR), konkrét/random (CR) különbözteti meg. A szerző fenti típusokat összegezve megállapítja, hogy a CS típust a szisztematikusság tervszerűség, az AS típust a kutatás-felfedezés, a CR-t az ösztönösség, míg az AR-t a(z) a nyitottság, fogékonyság (multimodális abszorpcipitívás) jellemzi.

Az újmédia környezetben történő tanulási folyamat elemzése során tehát nem mellőzhető az a tény hogy a gondolkodási folyamatot meghatározza a megismerés absztrakt és konkrét szintje csakúgy, mint az észlelés szekvenciális és véletlenszerű komponensei. A megismerési és adatszerzési formák különböző változatai mind elemeit képezhetik az újmédia alapú tanulásszervezésnek úgymint; a szisztematikusság, az impulzív kutatás-felfedezés, csakúgy, mint az ösztönösség, spontaneitás és a 'mindenség' iránti nyitottság. Ebben az értelemben nem tehető különbség az egyes típusok között, így hát az online tanulási környezet adta nyitott (mikro)tartalmak képezik az újmédia alapú tanulás hajtóanyagát, ahol nincs vége a tudásnak, ami nem feltétlenül tanulásnak, hanem inkább alkotásnak, konstruálásnak nevezhető.

Az újmédia nemcsak platform, nemcsak eszköz és alkalmazás, mely alapján azt gondolhatnánk, hogy a kognitív folyamatokra erősen befolyásoló hatással bír. A Bloom-i taxonómia alapján azonban az affektív és cselekvéses területre is vonatkozik, (még ha az csak a flipbookokban történő lapozásra vonatkozik is).

Feltehető az a kérdés, hogy a *premodern-modern-posztmodern* kor tanulás-elméletei mennyiben alkalmazhatók a késő modernkorban, hisz a 20. század elején, sőt a második harmadáig még közel sem nem állt rendelkezésre az a *késő modernkorra* széles körben elterjedt és fejlett infokommunikációs technológiai bázis – különösen a hálózatosodás technológiai alapjai –, amely napjainkban nemcsak az oktatást, hanem a gazdaság minden területét áthatja. Gondoljunk itt

¹² Megjegyzés: Gregorc tipológiája: 1. concrete/sequential (CS), 2. abstract/sequential (AS), 3. abstract/random (AR), and 4. concrete/random (CR). Az egyes elemek tulajdonságlistája a következő:

1. Szervezett , stabil, termékeny , maximalista
2. Precíz, fogalmi, fantáziadús, látomásos, véleményalkotó
3. Kíváncsi, öntevékeny, impulzív , türelmetlen
4. Spontán, alkalmazkodó, nyitott, érzékeny

a reformpedagógia vívmányaira¹³, vagy a ROGERS-féle személyközpontú, segítő interperszonális kommunikáción alapuló fejlesztésre. BESSENYEI^{xxiv} a reformpedagógia hatásainak korlátairól megállapítja, hogy „... a minden korosztály számára nyitott oktatási intézményrendszerek, a hétköznapi szereplők szerves bevonása a tanulásba, az együttműködő, dialógusokra alapozott tanulás, a legkülönbözőbb tudásforrások igénybevétele, az idősek és a kortárs csoportok tapasztalatainak szerves bevonása – korukban még szükségszerűen utópiák maradtak.” Ha igen, akkor, milyen szempontok elvek érvényesíthetők közülük a késő modern hálózati új média-környezetben?

KRUSE¹⁴ – a Bundestagban tartott előadásában az internet és a digitális társadalom összefüggéséről, a következőket mondta: „...nem lehet megjósolni, hogy mi fog történni a digitális társadalmakban, mert ezek nem lineáris rendszerek, amelyekben a **pillangóhatás** érvényesül.” Ez azt jelenti, hogy egy kaotikusan működő dinamikus rendszerben a véletlenszerű folyamatok pozitív visszacsatolásai képesek megváltoztatni a rendszer működését. Ez az alapelv nemcsak a társadalmi, hanem az emberi pszichikum kutatása során is ismeretes. Úgy gondolom, hogy a megismerési folyamatokhoz kapcsolódóan a tanítás-tanulástervezés sem kerülheti meg ezt a kérdéskört, hisz a nem lineáris rendszerek elődei – a modernkor hagyományos analóg technológiákon alapuló médiumai – a nyomtatott 'print' és a sugárzott 'broadcast' rádió- és tévéadásokon alapultak, melyek közös jellemzője egyfajta lineáris történetszerkezeten (könyv, hang és mozgókép) alapult, és így juttatta el a tartalmakat a felhasználókhoz.

LENGYELNÉ^{xxv} szerint a lineáris rendszerekben „A kommunikáció mondanivalója a szöveg előrehaladtával fokozatosan alakul ki, hisz minden mondat lépésről-lépésre pontosíthatja a korábbi szavak jelentését.”

A lineáris és nonlinearis rendszerek közös tulajdonsága, hogy a rendszerből kiválasztásra kerülő itemek, a lineáris szerveződésű tartalmaknál az előrehaladás az elemi egységekből – nehézségi fokukat tekintve növekvő sorrendben, – szoros algoritmus alapján történik, míg a nem lineárisban is létezik egy több elágazást tartalmazó algoritmus, de az egy előre kiválasztott meghatározott tartalomból. A *véletlenszerű tartalomszervezés* esetében a linearitást egy nem csupán elágazásos szerkezet váltja fel, hanem a végtelen hálózatos adatmennyiség, melyhez nem vezetnek kijelölt útvonalak. Míg a lineáris tartalomszervezés során a mondanivaló lépésről-lépésre fokozatosan alakul ki, a véletlenszerű tartalomszervezés esetében a fent ábrázolt linearitást egy elágazásos hálózatos szerkezet

¹³ FREINET gyermekközpontúságára, MONTESSORI a gyermeki képességekbe vetett hitére, a Waldorf iskolák komplex esztétikai, intellektuális és emocionális nevelés egységére, DEWEY tapasztalat révén való tanulási felfogására (megfigyelések, tevékenységek, alkotás)

¹⁴ Megjegyzés: TARI Annamária: Ki a fontos: Én vagy Én? Tericum Kiadó, 2013 „Peter Kruse professor 2013-ban ezt mondta a Bundestag meghallgatásán az internet és a digitális társadalom összefüggéseiről: „Rendszerelméleti megközelítésben alaptézis, hogy az utóbbi években az internet a társadalmat súlyosan megváltoztatja.”

vált fel. Az újmédiát leíró gazdag fogalmi háló arra utal, hogy az adatbázisból fakadó entitások és a humán interfész (vö. MANOVICH 2001)¹⁵ segítségével megvalósuló reprezentáció a tanulási-tanítási folyamatban, az ismeretsajátítással történő tanulás révén megtarthatja a lineáris és elágazásos jellegét csakúgy, mint a véletlenszerű itemekből álló felfedezéssel, véletlen tanulási formákat is. (Forgó 2013)^{xxvi}

Egy hazai példán keresztül Pajtókné Tari Ilona által szerkesztett Netszözkészlet^{xxvii} oldalon oktatási adatbázis rekordjaiból tetszőlegesen válogathatunk az oktatást támogató szemléltető és információfeldolgozást segítő mikrotartalmakból úgymint: ábrák, diagramok, illusztrációk, animációk, audio-videó tartalmak, internetes források, sulinet tudásbázis, enciklopédiák, (online) könyvtárak, offline CD-k. Ezen túlmenően tantervek, óratervezetek, valamint bemutatók, szócikkek segítik a hallgatókat gyakorló pedagógusok oktat-nevelőmunkáját.

A 21. századi késő modern korszakának jelensége az újmédia környezetében zajló hálózatalapú tanulás, melyben a közös tudáskészlet új narrációs technikák kifejlesztését is előhívhatja. Ez a szempont viszont a tanárok módszertani kultúrájához képez elengedhetetlen adalékot. Hisz maga a tanítási óra szerkezeti váza is egy rendező elv (figyelemfelkeltés, motiválás, a célkitűzések, a diákok előzetes ismeretei építés, az új anyag prezentálása, rendszerezés, rögzítés, gyakorlás, a tanultak alkalmazása, a tanulók teljesítményének ellenőrzése, értékelés) szerint történik, mely a tanítási óra menetét, szerkezetének lépéseit, vagyis a tanórai dramaturgiát határozza meg.

Az adatbázis-alapú tartalmak, mint az újmédia komponensei

A tartalomszervezés adatbázis logikán alapuló felfogása (vö. Manovich 2001) alapul szolgálhat arra, hogy kiterjesszük az újmédia fogalmának technológiai determináción (eszköz, webkettes alkalmazások) alapuló felfogását, a számítógép által szervezett újmédia-környezet adta új spontán tanórai elbeszélési módokra, a narratíva-alkotás dramaturgiájára, melyben a kognitív területek mellett/helyett kiemelt szerepet kap az emocionális átélés, az érzelmi töltés is.¹⁶

Az újmédia fogalma nem csupán egy korszak (modern, poszt- és késő modern) kronologikusan fejlődő médiakörnyezet (offline, online eszközök és hálózati alkalmazások) változatait jelenti, hanem az adatbázis-logikán alapuló fel-

¹⁵ **Megjegyzés:** A szerző a számítógépes korszak saját kifejező eszközének az adatbázist tekintve, felfogásában a népszerű multimédiás enciklopédiák, és más 'egyéb dolgoknak' a gyűjteményei a legkézenfekvőbb elemei az adatbázis-formáknak. Egyfajta adatbázis-kultúráról beszél, amely a HCI kulturális interfészén keresztül működik, így az adatbázisra nem mint számhalmazra, hanem mint szimbolikus kulturális formára kell tekinteni.

¹⁶ (vö. Forgó: Az újmédia hatása az óraszervezésre. <http://forgos.ektf.hu/>)

használói (civil) tartalomszervezés/előállítás egyéni és közösségi lehetőségét is, melyben a narratíva-alkotás sajátos egyedi változatai jelennek meg. (FORGÓ S. 2013.)^{xxviii}

Már a programozott oktatás nonlinearis változata során is megfogalmazódott, hogy a tanári személyes interakció hiányában a tanuló vagy eltéved a szövevényes tartalomban, demotiválttá válik, elveszti munkakedvét, és esetleg feladja a munkát. Ez a kudarc, frusztráció a véletlenül alapuló tartalomelérésre különösen igaz, hisz ebben a hálózatos online világban a végtelennek tűnő szövevényes tartalmak eléréséhez nem vezet királyi út, mivel nincsenek olyan univerzális programok, amelyek megadnák a diákok számára az optimális tananyag-elérési útvonalakat. Az újmédia-tartalmak interfészre történő aggregálása továbbra is a pedagógus feladata, azoknak a stratégiáknak az elsajátítása, amelyek lehetővé teszik a tanuló számára a hatékony, önálló, felfedező tanulást, alkotó-konstruktív tevékenységet.

Ez a szempont viszont a tanárok módszertani kultúrájához képez elengedhetetlen adalékot, hisz az óraszervezés- és vezetés a tervszerűség és tudatosság mellett nem mellőzheti a véletlen, sokszor improvizatív elemeket sem. Hisz a tanítási óra szerkezeti váza is dramaturgia: a tanulók figyelmének felkeltése, motivációjának biztosítása, az óra célja, a diákok előzetes ismeretei, az új anyag prezentálása, rendszerezés, rögzítés, gyakorlás, a tanultak alkalmazása, a tanulók teljesítményének ellenőrzése, értékelés, házi feladat – mind a tanítási óra menetének, szerkezetének lépései mind egy egészet alkotnak.

A fenti elv, bár hasonlít nonlinearis, hipertextuális tanulásra, azonban a véletlenszerű tartalomelérés feltételezi a SIEMENS- és DOWNES-féle konnektivizmuson túl más tanulásméletek –például a próba-szerencse tanuláson túlmutató random learning elmélet– figyelembe vételét is. Fontos szerephez juttatva a keresés szándékától független rátalálásra, felfedezésre a “szerencseleltre”, mely “interfészen bolyongóknak, az “újmédia böngészőinek alapélményeként” is értelmezhető. (ACZÉL i. m.)

Úgy gondolom, hogy a konnektivizmus önmeghatározásához szükséges elméletek is leszűkültek a behaviourizmus, kognitívizmus és a konstruktívizmus¹⁷ területére; az újmédiáról történő fogalomalkotás újra-, vagy továbbgondolásra készítheti a szakmát, a tanulásméleteket illetően.

¹⁷ Megjegyzés: A *szocio-konstruktivista* elméletek ugyanis (amelyeket gyakran állítanak szembe a radikális konstruktivista iránnyal), azt hangsúlyozzák, hogy az egyéni tudáskonstrukció kifejezetten a szociálisan közvetített folyamatokban alakul ki. (VIGOTSKIJ, 2000)
<http://mek.niif.hu/05400/05446/05446.pdf> vö. <http://tanmester.tanarkepzo.hu/konstruktivizmus>
Letöltés: 2014. Május 3.

A kutatás célja és módszerei

A kutatás egyik célja az, hogy képet kapjunk az információátörökítő szakmákban tevékenykedők körében az IKT-n túlmutató újmédia rendszerek használatának oktatás-módszertani ismérveiről. Feltételezésünk szerint az információátörökítő szakmában (tanár, informatikus könyvtáros, és mozgókép és médiakultúra, kulturális örökség szakos hallgatók körében) időszerű feltárni, hogy az információs társadalom „gyakorlásához” milyen elengedhetetlen „gyártó-fogyasztói” kompetenciák szükségesek. Az újmédia nemcsak platform, eszköz, hanem filozófiája és a kognitív folyamatokat erősen befolyásoló hatása is van. Ez az új tanulási forma azonban módszertani megújulást, megújítást kíván egy szemléletváltás mellett, amelyet a tanárképzésbe integrálni kell.

A feltételezésem alapjául szolgál, hogy az online médiakörnyezetben a tanulási-tanítási folyamatra (információ-szerzésre) a felfedezési módszer a jellemző, ahol a tanár nem mint információ-átadó, hanem tartalomszervező inspirátor, segítőként van jelen. Ennek alapjául szolgál az új típusú online hálózati tanulásról^{xxix} tett megállapításom, miszerint: „...hálózati tanulás, tanulóközpontú, irregulárisan szerveződő tanulási forma, mely a tanuló autonómiáján és spontán tudáscserén alapulva már nem hierarchikus, hanem sokirányú, decentralizált és sokcsatornás; a kollaboratív tanulásra ösztönözve kibontakoztatja a tanulói kreativitást”^{xxx}.

Az elektronikus tanulás 2.0 változatának megjelenése újragondolásra késztetheti a szakmai közösséget a didaktikai elveket, módszereket illetően, többek között újragondolandó a tanítási – tanulási folyamat megszervezésének a kérdésköre, a tananyag egységes keretrendszerbe foglalása, valamint a tananyag tanuló számára hozzáférhetővé tétele, ill. annak kizárólagossága.

A kutatás indoklása, részletes célkitűzései:

- A kutatás az újmédia diszciplína alapjainak hazai megalapozása.
- Tisztázni kívánjuk, hogy a meglévő ismeretek és készségek felmérését, a kívánatos kompetenciák azonosítását.
- A médiumok a konvergenciája és diverzifikációja révén kialakult újmédia-rendszer általános ismérveinek, valamint a tanítási-tanulási folyamatra gyakorolt hatásrendszerének feltárását.
- Annak vizsgálata, hogy mit és hogyan tanulnak az újmédia rendszerrel, és a mobil (táblagép, e-könyv), okostelefonok segítségével.
- Az újmédia eszközök oktatásban történő megjelenésével, hogyan lehet értelmezni az IKT kompetencia hierarchiát, hogy lehet újra gondolni egyfajta hálózatalapú és/vagy újmédia kompetencia rendszert.
- A vizsgálódások/kutatások kiterjedhetnek, mind a közoktatásra mind pedig a pedagógusképzésre.
- Interdiszciplináris megközelítéssel kívánjuk feltárni a hálózatalapú új médiumok hatásmechanizmusát – különös tekintettel a tanulás kulcs-

mozzanataira (tartalom megjelenítése, motiváció, rugalmasság, kreativitás, tanulói teljesítmény értékelése).

Az újmédia kutatás^{xxxi} szükségességét, a probléma exponálását korábban már közzétettem. „Tudomásul kell vennünk azt a tényt, hogy az elektronikus tanulás hálózati alapú, alulról szerveződő paradigmája már több éve jelen van a fiatalok körében. Sürgősen át kell gondolnunk, hogy az új médiarendszer és az e-learning 2.0-ás megoldások mennyiben alkalmasak az élethosszig tartó tanulás társadalmi, oktatáspolitikai kihívásainak a megoldására, segítésére. Választ kell adnunk arra a kérdésre, hogy a webkettőn alapuló e-learning 2.0-ás tanulási forma – rugalmassága, flexibilitása, szabadon szervezethezősége (irregularitás, autonómia) révén – képezheti-e a közeli jövőben a neveléstudományi, szakmódszertani kutatások, alkalmazások fő áramát, vagy egyfajta sarlatánság, áltudomány (gerillapedagógia) táptalajának tekintendő mindaz, amit nem a pedagógusok, hanem tanítványaik alkotnak és tesznek közzé a világhálón.”

A legfontosabb kutatási kérdések megfogalmazása a kérdőíves vizsgálat érdekében már megtörtént:

- Rendelkezik-e a hazai az információközvetítő szakmákban tevékenykedők egy véletlenszerű mintájának többsége (pedagógusjelöltek, pedagógusok, könyvtárszakos hallgatók, könyvtárosok, mozgóképkultúra szakos hallgatók és szaktanárok) az újmédia új tartalomszervezésen alapuló kiterjesztett diszciplína ismeretével?
- A meglévő (IKT–Újmédia) kompetenciák, ismeretek és készségek azonosíthatók-e, és megfelelnek a kutatási célban megfogalmazott tartalom-szervezés központi szemléletnek.
- A médiumok a konvergenciája és diverzifikációja révén kialakult újmédia-rendszer hogyan hat a tanítási-tanulási folyamatra.
- Mit és hogyan tanulnak az újmédia rendszerrel, és a mobileszközök (táblagép, e-könyv és okostelefonok segítségével?
- Az újmédia eszközök oktatásban történő megjelenésével, hogyan lehet értelmezni az IKT kompetencia hierarchiát, hogy lehet újra gondolni egyfajta hálózatalapú és/vagy újmédia kompetencia rendszert.
- Milyen a lokális és hálózatalapú új médiumok hatásmechanizmusának, jövőjének megítélése – különös tekintettel a tanulás kulcsmozzanataira (tartalom megjelenítése, motiváció, rugalmasság, kreativitás, tanulói teljesítmény értékelése).
- Okoz-e nehézséget az újmédia rendszer – adatbázis logikán alapuló – oktatásba történő bevezetése jelenleg Magyarországon?

Úgy gondolom, hogy az újmédia fogalomrendszerét illetően nem elégedhetünk meg a mediális technológiai szemléleten alapuló fizikai eszközökre (táblagépek, okostelefonok, iTV) vonatkoztatott értelmezéssel, hanem a hálózati (webkettőn alapuló) tudásszerveződési formákon keresztül a tartalomszervezés új formájáig is eljutunk.

Az új médiarendszert elsősorban az oktatási módszerekre gyakorolt hatásuk, befolyásoló szerepük alapján ajánlatos sorra venni. Azokat a tanár és tanuló tevékenységének részeit képező – az oktatási folyamatban folyamatosan jelenlévő, ismétlődő összetevőket kell sorra venni, –, amelyek különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve kerülnek alkalmazásra. (Oktatási módszerek: az előadás, a magyarázat, az elbeszélés, a szemléltetés, a megbeszélés, a vita, a tanulók kiselőadásai, a projekt, a kooperatív tanulás, a szimuláció, a szerepjáték, a játék, a házi feladat.) Fontosnak tartom tehát az oktatási módszerek új médiás(technikai és tartalomszervezési) támogatásának kidolgozását.

A kutatás előkészítő szakaszában áttekintjük az említett szakok (informatikus könyvtáros, kulturális örökség, mozgóképkultúra és médiaismeret, pedagógusképzés) tantárgyi hálót és tematikáit acélból, hogy feltérképezzük megjelenik-e benne valamilyen (nyílt, rejtett, közvetlen, közvetett) formában az újmédia, és ha igen, milyen tanegység keretében és milyen formában. Ezt követően a kapott eredményeket kategorizáljuk, és felvázoljuk a megjelenő problémaköröket. Az összefüggések feltárására kvantitatív mérőeszközt (kérdőív) fejlesztünk, amelyet egy előmérés (pilot study) formájában tesztelünk, egy kis mintán. A mérés eredményeinek kiértékelésére leíró statisztikát használunk.^{xxxii}

Az integrált újmédia terv fázisában mérő és ellenőrző eljárásokat dolgozunk ki, és kijelöljük a vizsgálandó változók körét. Ezt követően egy tartalomfejlesztés szakasz során kidolgozunk olyan tartalmakat és integrált megoldásokat, amelyek jól illeszkednek az újmédia elveihez és jellemzőihez (pl. nonlinearitás). Tervezünk egy elektronikus tananyagfejlesztést is, amely során az újmédia eszközrendszeréhez illeszkedő segédletek, tutoriálok, rövid leírások készülnek az egyes programok használatához.

A következő szakaszban az elkészült anyagok és a mérések eredményeinek tapasztalatait implementáljuk a felsőoktatási gyakorlatba. A záró tanulmányban tantárgyi diszciplínánként közöljük a tantervi hálók kiértékelése és a kvantitatív mérés során kapott eredményeket, javaslatokat teszünk az újmédia alkalmazásának lehetőségeire.

Összegzés

Az újmédiát leíró gazdag fogalmi háló arra utal, hogy az adatbázisból fakadó és a humán interfész segítségével megvalósuló reprezentáció a tanulási-tanítási folyamatban, és az ismeretelsajátítás során történő tanulás megtarthatja lineáris és elágazásos jellegét csakúgy, mint a véletlenszerű itemekből álló felfedezéses, véletlen alapú tanulási formákat is.

Alkalmasnak tűnhet – végtelennek tűnő lehetőségeit tekintve – az ismeretátadáson túl a szemléltetési lehetőségek megújítására, a befogadói motiváció erősítésére, a digitális kompetencia fejlesztésére csakúgy, mint az értékrendszer formálására és alakítására.

További kutatás tárgya lehet még, hogy az újmédia (eszköz) és az újmédia (módszertan) alkalmazásához milyen tanári kompetenciák szükségeltetnek? Milyen fokozatai vannak a használatnak, vannak-e egyáltalán fokozatok, vagy a véletlenek sodornak az alkalmazásuk világába? Milyen tanári tervező, előkészítő tevékenység szükséges az órávezetés, irányítás, tanórai kooperáció mederben tartásához? Az eszközhasználat módszertani kérdésein túl a (hagyományos) oktatási folyamatra oly jellemző narratív logika mellé – tartalomszervezést- és közlést is értve – hogyan építhető be a digitalizáció révén kialakult adatbázis és az algoritmus logikája? Az újmédia tehát új narrációs technikák kifejlesztését is megköveteli.

Az újmédia fogalma nem csupán a késő modern kor médiakörnyezetét tartalmazza, hanem a (civil) felhasználói tartalomszervezés lehetőségét, beleértve a tudásátörökítő (tanári) szakmában tevékenykedő, alkotó pedagógusokat is.

Megjegyzés: A tanulmány a Társadalmi Megújulás Operatív Program *IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés* címet viselő, TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 azonosítószámú projekt keretében készült. A projekt az Európai Unió támogatásával, és az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Abstract

New media competences in the infomediary professions and the respective options

The concept and experiences with the new media show tremendous variety in related scholarly fields. While studies in communications, motion picture studies (film studies), and library science professionals have examined this discipline in detail, pedagogical sciences have not yet produced the “fundamental works” clarifying the concept.

The varying forms of the term’s grammatical appearance in the Hungarian language carries a different meaning as a compound word, or, as separate expressions, they pose additional challenge. Viewed as the synonym of the new technology-related component in information and communication technology (ICT), it is primarily a device or application, and the concept could possibly be identified with Web 2.0 technology as well. It must be noted, however, that a New Media perspective relying on the logic of data bases has not been developed yet.

In addition to approaching the subject from the point of view of traditional and digital media the actual scope of the field of New Media can be determined.

Consequently, I will have to be explored whether the notion of New Media should be restricted only to mobile devices, tablets, smart phones, or perhaps interactive television and on-line applications. My lecture along with a device and content based perspective will look at New Media from a new angle, as a novel form of content arrangement. While traditional media provided content either in a printed or electronic form following a linear structure, the Manovichian approach of New Media defines the concept as a narrative technology.

While traditional illustration methods used in the education process have been a widely researched subject, the respective content arrangement and presentation options provided by New Media devices—mainly due to the wide variety of producer-specific digital platforms—have not yet been fully explored. Consequently, the focus should not only be on the applicability of analogous principles to digital equipment, but also on how the traditional narrative-based version of content arrangement is transformed by New Media utilizing a data base logic. Additionally, how can a narrative be constructed from a data base? How can the main components of traditional pedagogical theory be adapted in a world dominated by New Media? What is the role of New Media in the teaching and learning process? Are the current learning theories suitable for the scientific interpretation of data-base oriented New Media perspectives?

The purpose of this lecture is to describe the structure, professional objectives, currently identified correlations, and research results of the 2.2 module of the TÁMOP-4.2.2.C project. The module titled New Media competences in the information transmission professions and the respective options was launched to provide an answer to the above mentioned questions

This study has been prepared within the framework of the TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 project titled ICT in the world of knowledge and learning (Research and curriculum development related to Human Performance Technology). The above mentioned project is co-financed by the European Union and the European Social Fund.

Sándor Forgó PhD, (1952) College Professor with habilitation, Department Chair, Department of Instruction and Communication Technology of Eszterházy Károly College, Leader of the e-Learning Methodology Research Group. Professional background and qualification: engineer, educational sociologist, instructor of technology (Master of Pedagogy and Sociology of Education, Eötvös Loránd University, Faculty of Science).

He serves as a full time instructor of both undergraduate and graduate students (MA level) majoring in teacher training, information management, and motion picture culture programs. Other instructional tasks include the arrangement and delivery of further training programs and research project management.

He is senior fellow at the Doctoral Program of Education at the Eszterházy Károly College and ELTE University, Budapest. Main research interests include the role of demonstration and illustration options in the education process, quality assurance of electronic educational materials and services, the pedagogical and didactic aspects of new media systems and network-based learning.

An overview of his scientific career:

He began his scholarly career with studies on career socialization, communicational skill development, and communication theory in the 1980s. From 1993 he helped the launching and organizing of distance learning programs along with elaborating the theoretical and practical foundations of the discipline of media informatics and the conceptual range of media competence. He has investigated quality assurance issues related to e-learning materials since 2002. In 2007 he expanded the scope of his research to include the application of modern educational and instructional methods including I(C)T and since 2008 he has been involved in the research of the intra and interdisciplinary aspects of new media systems. As member of the Information Society Instruction and Research Group (ITOK) at EKC he has led numerous curriculum development and research programs.

He serves as member of several Hungarian Professional Associations; Ministry of Education, National Education Science Conference, Hungarian Academy of Sciences, Hungarian Virtual University Network, Agria Media ICT Conference, regular participation in the workflow of ICEM, International School Equipment Council and AECT.

Web: <http://forgos@ektf.hu>

e-mail: forgos@ektf.hu

Mailing address:

Eszterházy Károly College, 3300 Eger, Eszterházy sq. 1.

ⁱ ACZÉL Petra (2010): Netorika. A digitális retorika műfajai és jellemzői. In: Kukorelli Katalin (szerk.): A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia 2010. Lásd: URL: <http://bit.ly/11E7Hy9> / Letöltés: 2014. július 3.

ⁱⁱ MANOVICH, Lev: *Az adatbázis mint szimbolikus forma*. Ford. Kiss Julianna. *Apertúra*, 2009/ősz <http://bit.ly/UAnOYe> Letöltés: 2013. november 22.

ⁱⁱⁱ ACZÉL Petra (2010): Netorika. A digitális retorika műfajai és jellemzői. In: Kukorelli Katalin (szerk.): A tartalom és forma harmóniájának kommunikációja. XII. Dunaújvárosi Nemzetközi Alkalmazott Nyelvészeti és Kommunikációs Konferencia 2010. Lásd: URL: <http://bit.ly/11E7Hy9> / Letöltés: 2014. július 3.

^{iv} WALPOLE, Horace a fogalom megalkotója szerint: A szerencsés felfedezés következtében eredeti kutatási célunktól függetlenül, a véletlen segítségével juthatunk jelentős

-
- tudományos eredményekhez.
<http://encyclopedia.thefreedictionary.com/Serendipity> Letöltés: 2014. július 3.
- ^v ACZÉL Petra: Világtalan hír. Retorikai felvetések műfajról, objektivitásról, újmédia-hírszövegről. *Vigilia* 2010/11. 75. évf. 805-813. URL:
<http://www.vigilia.hu/regihonlap/2010/11/aczel.html> Letöltés: 2014. július 3.
- ^{vi} Újságírás és új média – európai közszféra létrehozása: In: Az Európai Parlament 2010. szeptember 7-i állásfoglalása az újságírásról és az új médiáról – az európai nyilvános szféra kialakítás. <http://bit.ly/13LoP4B> utolsó hozzáférés ideje: 2013. január 10.
- ^{vii} MCQUAIL, Denis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Osiris kiadó, Bp., p. 117.
- ^{viii} FLEW, Terry (2008), *New Media: An Introduction*, Oxford University Press, UK, pp. 21-33
- ^{ix} SCHIVINSKI, Bruno; DĄBROWSKI, D. (2013). The Effect of Social-Media Communication on Consumer Perceptions of Brands. *Working Paper Series A, Gdansk University of Technology, Faculty of Management and Economics* 12 (12): pp. 2–19.
http://en.wikipedia.org/wiki/New_media#cite_note-3 Letöltés: 2014. július 3.
- ^x RADÓ Mátyás (2011): Mi fán terem az újmédia? URL: <http://bit.ly/1a7w04> Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xi} KOLTAY Tibor (2010): Az új média és az írástudás új formái. *Magyar Pedagógia*. 110. évf. 4. szám p. 301.
- ^{xii} BALÁZS Géza (2003): Az új média retorikája. In: *Vigilia* 2003/1. p. 13.
- ^{xiii} SZAKADÁT István: Új média, hálózati kommunikáció.
http://mokk.bme.hu/archive/szocjegyzet_newmedia vö. <http://mediapedia.hu/new-media> Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xiv} DOBOVICZKI Attila: Új média – új látásmód. In.: *Tudásmenedzsment. A Pécsi Tudományegyetem TTK Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézetének periodikája V. évfolyam 1. szám 2004. április* pp. 95-103.
<http://old.feek.pte.hu/tudasmenedzsment/full/51szam.pdf> Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xv} FEHER Katalin: Az új és a régi média. *Médiadeterminizmus és médiakonvergencia* in: Fehér Katalin (szerk.): *Tanulmányok a társadalmi kommunikáció témaköréből*. Budapest, L'Harmattan Kiadó, 2007. 93–103., 250-264.
- ^{xvi} Fehér Katalin: A virtuális valóság és az új média generációja. *Médiakutató* 2008 tavasz. Letöltés: 2013. november 22.
http://www.mediakutato.hu/cikk/2008_01_tavasz/06_virtualis_valosag_uj_media
 Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xvii} NÁDASI András: Az új média a médiumok rendszerében. (Kutatási tanulmány) TÁMOP, Eger, 2014.
- ^{xviii} BORBÁS László: Az új média a felsőoktatásban – az új médiaalkalmazásának sajátosságai a pedagógusképzésben. Letöltés: 2014. július 3.
http://epa.oszk.hu/02400/02498/00005/pdf/EPA02498_acta_carolus_robertus_2013_1_171-176.pdf
- ^{xix} DANYI Gyula: Az IKT kompetencia és az újmédia használata irányított tanulási környezetbe. KRF. Gyöngyös 2012,
http://www.karolyrobert.hu/mafiok/MAFIOK_2012_absztraktok.pdf

-
- ^{xx} BRUNER, J. (2001) A gondolkodás két formája. In: LÁSZLÓ János, Thomka Beáta (szerk.) Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, Budapest. 27-57. old. Vö. Paradigmatikus és narratív tudás.
http://Tanmester.Tanarkepzo.Hu/Paradigmatikus_Es_Narrativ_Tudas Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xxi} Barnard et al, 2008 L. Barnard, W Y Lan, M S Crooks, O V Paton The Relationship Between Epistemological Beliefs and Self-regulated Learning.Skills in the Online Course Environment. Journal of Online Learning and Teaching, 4 (3) (2008), pp. 261–266
- ^{xxii} GREGORC, A. F. (2009). The Abstract Sequential Learning Style.
http://facstaff.gpc.edu/~jgutliph/Books/learning_styles/Abstract_Sequential.html
- ^{xxiii} GREGORC, A. F. (1985a). *Gregorc style delineator: A self-assessment instrument for adults*. Columbia, CT: Gregorc Associates. <http://www.gregorc.com/>
http://www.floatingneutrinos.com/Message/arcs/links_on_abstractrandom.htm#Following%20table Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xxiv} BESSENYEI István: Tanulás és tanítás az információs társadalomban - e-learning 2.0 és a konnektivizmus http://www.ibessenyei.com/12_Bessenyei-magyar.pdf Letöltés: 2014. május 3.
- ^{xxv} LENGYELNÉ Molnár Tünde: Referátumkészítés. – Eger: Eszterházy Károly Főiskola, 2011. p. 42.
- ^{xxvi} Forgó Sándor: Az új média-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. KÖNYV ÉS NEVELÉS 16:(1) pp. 76-85. (2014)
http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/az_ujmediakornyezet_hatasa_az_oktatásra_es_a_tanulásra Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xxvii} PAJTÓKNÉ TARI Ilona: A földrajztanár elektronikus eszközkészlete FÖLDRAJZ nEtSZKÖZKÉSZLET
<http://netszkozkeszlet.ektf.hu> Letöltés: 2014. július 3.
- ^{xxviii} FORGÓ Sándor: Az új média-környezet hatása az oktatásra és a tanulásra. Könyv és nevelés. 2014. Megjelenés alatt
- ^{xxix} FORGÓ Sándor, RACSKÓ Réka: Hálózatalapú módszerek alkalmazásának tapasztalatai a pedagógusképzésben. In: Ollé János (szerk.) III. Oktatás-Informatikai Konferenciakötet. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 115–124.
- ^{xxx} FORGÓ Sándor (2013): Az új média és az elektronikus tanulás. Új Pedagógiai Szemle. 8-9. sz. 2009 94.
- ^{xxxi} FORGÓ Sándor: Az új média és az elektronikus tanulás. In: Új Pedagógiai Szemle, 2008. 8–9. 91-97.
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_091-096.pdf Letöltés: 2014. május 3.
- ^{xxxii} RACSKÓ Réka (2014): Az alprojekt céljainak operacionalizálása. (Kézirat) TÁMOP, EKF, Médiainformatica Intézet. TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008

A KÖZÖSSÉGI TANULÁS FORRÁSAI

1. A fogalom és a háttér

A központi fogalom, amelyre külön hivatkozni nem fogunk, de az elemzés célja éppen ennek figyelemmel kísérése, a szociális tanulás. A fogalom pszichológiai síkon is értelmezhető – a tanulás szocializációs folyamatát értik alatta, illetve e folyamatnak a pszichés mechanizmusait vizsgálják. (N. Miller – J. Dollard, 1941, Bandura, 1986) Másfelől egyfajta társadalmi funkcióként, társadalmi aktivitásként, az egyének csoporttevékenységekbe történő önkéntes bekapcsolódásaként – valamiféle „civil kurázsiként” fogható fel. Wenger (2000) később a „társadalmi tanulás” fogalmat használva népszerűsíti ezt. Fontosabb, hogy a magyar szakirodalomban jóval korábban találkozunk vele. Kozma Tamás (1985) könyvében a szociális tanulást a társadalmi változások egyik kiemelkedő elemének tekinti és elemzi.

Az alábbiakban azt tekintjük át, hogy a történetileg sokféle etnikum együttéléséből épülő Magyarország az Európai Unióba történt belépés környékén, illetve utána ismét soknemzetiségűvé kezd válni. Ez a folyamat éppen a felnőttkori tanulás sajátos formájaként is szemlélhető, hiszen mind a beköltözők, mind a benn élők új ismeretek tömegével szembesülnek, amelyeket el kell sajátítaniuk, és ki kell alakítaniuk az együttélés, a kölcsönös alkalmazkodások, a kölcsönös tanulások rendszerét. Azt is figyelemmel kísérjük, hogy az ország népességének az a része, amely történetileg és kulturálisan többé-kevésbé elkülönül a többségtől: a cigányság e változásokból profitál-e, vagy ebben a társadalmi folyamatban is kívülálló marad.

2. Beilleszkedés a közösségbe

2.1. Külföldi beköltözők

Az első világháborút követő békekötésig a történelmi Magyarország területének jelentős része kevert etnikumú volt. A háború utáni területi megosztásoknak deklarált célja volt a kevert etnikumú területeknek a szomszédos országokhoz való csatolása. Ennek következtében – a második világháború utáni területren-

dezés alapján ezt erősítette meg – Magyarországon a cigányságon kívül alig maradt a régi népcsoportok tagjaiból őshonos népesség. Ennek ellenére már az 1950-es években folytatódott a nyelvet és kultúrát ápoló nemzetiségi oktatás, amelynek nemzedékeken átívelő hagyományai voltak korábban.

A rendszerváltás után kezdődött törvényhozási munka egyik fontos eleme volt a nemzeti kisebbségek jogállásának és oktatásának rendezése. Az új törvény fenntartotta, sőt bővítette a nemzetiségi oktatást mind tartalmilag, mind szervezetiileg. Új elem volt a cigányság őshonos nemzetiségként való elismerése, ennek következményeképpen saját nyelvüknek, kultúrájuknak az állami oktatásba való bevitelére. (A meghatározás, amelyre hivatkozni szoktak, az ENSZ is alkalmazta az ún. Capotorti-definíció, amely 1977-ben született (*Capotorti, 1977*).

Az ország lakosságának szerkezetében jelentős változást hozott az Európai Unióba való belépés. Már a döntés közeledte az európai országok polgárait a Magyarországra való beköltözésre csábította. A 2004-es belépés és a 2011-es népszámlálás között négyszeresére emelkedett a nyugat-európai uniós tagállamok huzamosan Magyarországon tartózkodó – saját lakással is rendelkező – polgárainak a száma.

A betelepülés célpontjai olyan térségek, amelyek az elmúlt fél évszázadban folyamatosan veszítették el népességüket. A határvidékeken az őslakosoknak az ötvenes években történt kitelepítése-elűzése nyomán főként cigányok telepedtek le. A maradék helyi lakosságból a költözni tudók elmentek, a megmaradtak elöregedtek. A változásokat felgyorsította például Baranyában a bányák bezárása, az Alföld tanyás vidékein pedig az attraktivitását vesztő, leépülő mezőgazdaság mutatkozott egyre kevésbé képesnek arra, hogy jövőt kínáljon lakóinak.

A Heti Világgazdaság (2011 és 2012) elemzése szerint a 2004-es EU-csatlakozás óta a hazai német kolónia nagysága például nem egészen 7 ezer főről csaknem 22 ezerre, az osztrákoké félezerrel több mint 4 ezer főre növekedett. Ugyancsak számottevően emelkedett a hosszabb időn át itt időző angolok, franciák, olaszok és hollandok száma is. Ők a vizsgált év elején már túl voltak a 2-2 ezres létszámon, ami hat-nyolcszorosan növekedést jelent az előző évtized közepéhez képest. (Demográfiai Évkönyv, 2011).

A hazánkban most élő 205 ezer külföldi állampolgár közül durván minden harmadik román illetőségűnek – túlnyomórészt az anyaországba átjött erdélyi magyarnak – számít. Az esetükben regisztrált csaknem 74 ezres lélekszám csökkenést jelez: a múlt esztendőben már több mint háromezerrel kevesebben éltek itt, mint egy évvel korábban (76 878). Az utóbbi időben apadni kezdett az itt tartózkodó kárpátaljai magyarok (hivatalosan ukrán állampolgárok), s a bácskai magyarok, vagyis a szerb állampolgárok száma is. Nem tudjuk, mi magyarázza ezeknek a csoportoknak a csökkenését, csak feltételezzük, hogy a nyugat-európaiak számára megfizethető házak, lakások számukra túlságosan drágák.

A hollandok – létszámaik és ingatlanvásárlásuk miatt is – sajátos magatartást tanúsítanak. Gyúgy, Hács, Ág, Lad, Kurd, Szakcs, Büssü, Pollány, Törtel, Tevel,

Závod – turisztikai értelemben felkapottnak a legkevésbé sem nevezhető településeket favorizálnak. A 2800 hazai falu közül a legnagyobb érdeklődés a Duna–Tisza közén néhány tanyás település iránt mutatkozik: a Cegléd mellett fekvő, négyezer lakosú Csemő községben például 85 házat, telket vásároltak meg hollandok az utóbbi évtizedben. Az erős kálvinista hagyományú térségben élénk az érdeklődés Nagykőrös és a vele szomszédos Kocsér, továbbá Kiskunmajsa iránt is, ahol 57-57, illetve 41 ingatlant szereztek már. Az alföldi külterületek mellett feltűnő vonzerővel bír a Dél-Dunántúl – itt nem szolgál magyarázatul a kálvinizmus, talán inkább a táj szépsége. Baranyában összesen 750, Somogy megyében 680 ingatlannak van holland tulajdonosa.

Esettanulmányunkban azonban nem rájuk, hanem egy betelepődőként kevésbé közismert népcsoportra, a finnre koncentrálunk.

Egy soknemzetiségű falu

A vizsgált Baranya megyei falu egykori nemzeti kisebbsége a német volt: Az elűzött német családok leszármazottai megvették a család egykori házát vagy újat vásároltak. Így a kis falu ma a helyi magyarok mellett a finnek és a németek közös hazája. A falu nagy ünnepléseit is egyre inkább ezek a csoportok rendezik. (Gözcumbóc-fesztivál, mézeskalács-kiállítás, baba-kiállítás az egykori németek nemzetiségi viseleteiből)

A finnek nem „tipikus” beköltöző csoport az országban. Azért érdemes őket kiemelni, mert megjelenésükkel jól mutatják a beköltözés törvényszerűségét és véletlen voltát egyaránt. A finnek beköltözéséhez véletlen nyújtotta az első lépést: a környéken járó finn festőművésznek megtetszett a falu, házat vett, és elkezdett ismerősöket „toborozni”. Ma a faluban élő közel harminc finn család élénk nyilvános életet él, rendszeresen bekapcsolódnak a kulturális alkalmakba, maguk is kezdeményezői és résztvevői ezeknek. A mindenki által tapasztalt, legfeltűnőbb jelenség a finnek aktív életmódja, rendszeres sportolási szokásaik. Reggelente egyedül vagy kisebb csapatban gyalogolni, kocogni indulnak. Különösen az feltűnő a helybelieknek, hogy nemcsak a fiatalabbak, hanem a legidősebbek is aktívan mozognak. A finnek mobil életviteléről, tervekben gazdag jövőképéről pozitívan beszéltek, általában hozzátéve, hogy ebben jobb anyagi helyzetük is vélhetően szerepet játszik.

A finnek nyelvtanulási aktivitását a helyiek igen nagyra értékelik, és részben ennek is köszönhető a helybeliek egy részének nyitottsága a finn nyelv iránt, a Pécsi Tudományegyetem szakemberének bekapcsolásával nyelvtanfolyam kezdődött. A mindennapi érintkezések, kertbeli munkálatok, közös főzések, illetve baráti finnországi utazások során azok, akik szoros kapcsolatot ápolnak a finnekkel, már szert tettek kisebb finn szókincsre. (A település nyelvhasználati kérdéseiről részletesebben l. Heltai 2012)

A településen működő két kórusba elsősorban középkorúak, fiatal családosok járnak. Az egyik inkább egyházi kórus, a miséken szokott énekelni, míg a másik

inkább német nemzetiségi kórusként működik. A próbák az együttlétén kívül tanulási alkalmakat is jelentenek. Mindkét kórus énekel németül is, a nemzetiségi kórusban finnek is részt vesznek, akik finn dalokat tanítanak.

A gyerekek számára a nyári szünetben, júniusban és augusztusban szervezik meg kétszer egy hétre a Vár-Lak gyerektábort. Elsősorban olyan gyerekek vesznek rajta részt, akiknek nagyszülei a településen laknak, ők maguk viszont szüleikkel már külföldön élnek. A tábor célja, hogy a gyerekek egyrészt jobban megismerhessék családjuk gyökereit, másrészt pedig a kézműves-foglalkozások, kirándulások, csapatjátékok, tematikus napok, ökoprogramok során közelebb kerüljenek egymáshoz (Például minden nap más történelmi kort idéznek meg, ahhoz kapcsolódó ruházat készítésével és különböző játékokkal.) Az ökonapra már a település lakossága is gyűjti a felesleges palackokat, amikből a gyerekek különböző eszközöket készítenek. Este együtt folytatják a baráti társaságok a játékot valamelyik nagyszülőnél. A tábor három fiatal anyuka kezdeményezésére indult, akkor még főleg saját gyermekeik szünidejének aktívabb és hasznosabb eltöltésének céljából. Ők dolgozzák ki és szervezik meg minden évben a programokat, amelyeket részben pályázati pénzből, részben pedig a résztvevők által befizetett összegből finanszíroznak.

A finnek általános nyitottsága, a közösségi életben való aktív részvételük mellett családi életük és otthonaik zártága is gyakori tapasztalata a helybelieknek. Korábban a falu kórusa is járt már Finnországban. A magyar kultúrával történő megismerkedés a finn testvértelepülések közösségeiben is közösségi tevékenységekhez vezet. 2013 tavaszán húsvéti összejövetelre került sor, ahol közösen hímestojásokat és magyaros ételeket is készítettek.

Ez a község jól példázza az „idegenek” és a helyi lakosság kapcsolatait: a beköltözők színes és sok kapcsolatért dolgoznak, a helyieknek viszont a beköltöző új ismeretek forrása. Például számos helybéli család – a finnektől tanulva – szünidejét is berendezett saját házában, már pedig ez a döntés az informális tanulás kézzel is fogható eredménye.

Még egy részletet emelünk ki. A helyi cigánysággal a beköltözőknek – de a község szerteágazó civil szervezeteknek – sincsen kapcsolata. Interjúinkban talákoztunk különböző nemzetiségi, társadalmi csoportokkal való közös rendezvényekkel, azonban a helyi cigány önkormányzat, maguk a cigány emberek szóba sem kerültek.

2.2. A cigányság

A 2011-es népszámlálás adatai alapján országosan 315 583-an mondták magukat romának, cigánynak, míg az előző népszámlálásban ez a szám 206 ezer volt. A létszám jelentős emelkedésének valószínűleg az az oka, hogy legutóbb többen vállalták származásukat, válaszoltak az etnicitásra irányuló – nem kötelező – kérdésekre. Ebben közre játszott az is, hogy a népszámlálást megelőzően

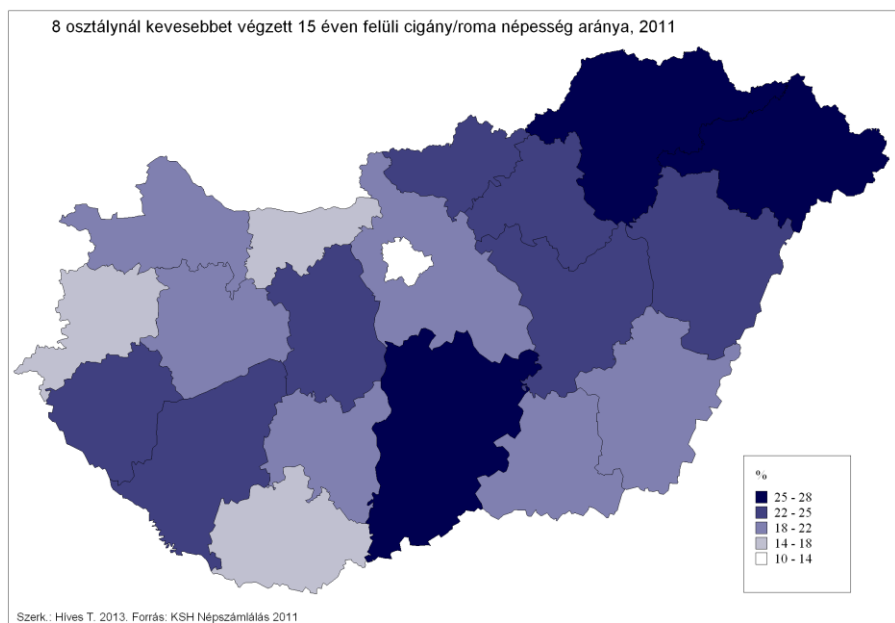
jogvédők és roma önkormányzatok széleskörű kampányban azt kérték, hogy a cigány/roma emberek valljanak etnikai hovatartozásukról.

Az utóbbi időben a cigányság iskolázottságára nagyobb nemzetközi figyelem irányul, és külön programok szerveződnek iskolázottságuk emelésére. Azt is előre kell bocsájtani, hogy az Európai Unióban a népcsoportot rendszerint nem nevezik meg – más népcsoportot sem –, ám „mindenki tudja”, mikor van róluk szó (Forray, 2012).

A 2011-es népszámlálás szerint a nem roma népességnek csupán 4,5%-a nem végezte el az általános iskolát, addig ez a cigány/roma népesség 22,3%-ról mondható el. A középfokú iskolát érettségi nélkül elvégzett, a szakmai oklevéllel rendelkező népességnél nincs kiugró különbség a többség és cigányság között, de egyre nagyobb az eltérés, a magasabb végzettségi szinteken, amit más kutatási adatok is megerősítenek. (Fehérvári, 2008) Míg a nem roma népesség 17%-a diplomás, addig e csoportnak csak 1,2%-a, összesen 2607 fő.

Területileg vizsgálva a cigányság iskolázottságát, általánosságban megállapítható, hogy azokban a megyékben van több érettségizett vagy diplomás cigány lakos, ahol alacsony számban élnek. Ezek főleg az északnyugati megyék, valamint Pest és Csongrád megye. Ennek oka az lehet, hogy a több és jobb munkalehetőséggel rendelkező területekre nagyobb számban vándorol képzett munkaerő, közöttük cigányok is.

Az általános iskolát nem befejezett cigány népesség elsősorban az északkeleti és Bács-Kiskun megyében található (*1. térkép*). Ezekben a térségekben általában is alacsonyabb az ott élők iskolai végzettsége, köztük a vizsgált társadalmi csoporté is. A Dunántúl déli felének megyéi e mutató tekintetében igen eltérően viselkednek. Míg Zala és Somogy megyében igen magas az iskolázatlan cigány népesség aránya (25% körüli), addig Baranyában jóval alacsonyabb, kedvezőnek mondható 17%. Nem csak az alacsonyan iskolázottak aránya kedvezőbb Baranyában, de az országos átlaghoz képest sokkal magasabb a szakiskolai/szaktanulmányi végzettséggel rendelkezők aránya is. Sajnos ez a diplomások esetén már nem mondható el. Még így is feltételezhető, hogy Baranyában erőteljesen hatnak a javulásra az elmúlt húsz esztendő azon oktatási innovációi, melyek a cigányság iskolázottságának emelését célozták. (Szűcs és mtsi, 2012) A szakiskolai/szaktanulmányi végzettséggel rendelkezők legmagasabb arányban Komárom-Esztergom megyében, illetve Budapesten élnek, az északkeleti megyék ezen iskolázottsági szinten is nagy elmaradást mutatnak. A diplomával és érettségivel rendelkező cigány népesség a fővárosban koncentrálódik, itt a cigány népesség 6%-a diplomás, Csongrád megyében pedig az országos átlag kétszerese, 2,4%-uk rendelkezik diplomával.



1. térkép

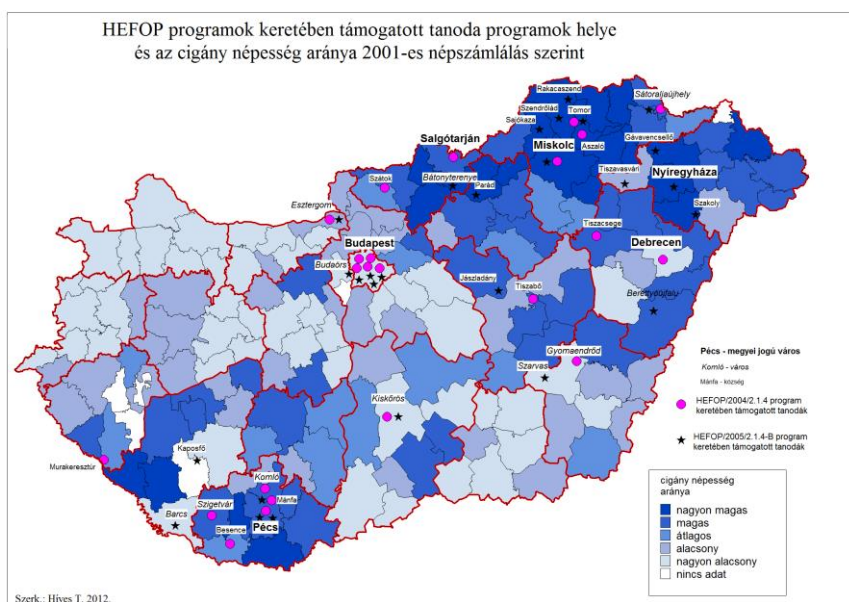
A megyék között ötszörös területi különbség mutatkozik az érettségivel rendelkező roma népesség arányában. Míg ez az érték Budapesten 14% felett van addig Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében csupán 2,8%. Látható azonban az is, hogy Baranyában, mely szintén a leszakadó gazdasági térségekhez tartozik, van előrelépés a cigányság középfokú iskolázottságában – köszönhetően a célzott intézményi támogatásnak (jól működő iskolai integrációs programok, nagyszámú tanoda, Gandhi Gimnázium).

A fentiekben röviden elemzett folyamatokat és területi különbségeket korábban – részben még ma is – a teljes népesség körében is megfigyelhettünk. És ami még fontosabb, amíg az ilyen jellegű változások mögött organikusán fejlődő, iskolázódó közösségek állnak. Azonban népességünk vizsgált csoportjára ez az utóbbi feltétel nem érvényes. Rögzülnek a kedvezőtlen helyzetű térségek és társadalmi csoportok, amelyeket az aluliskolázottság jellemez. Az elmúlt évtizedben minden erőfeszítés ellenére tovább nőtt a szakadék a cigányság és a többség iskolázottsága között, és ennek megfelelően az életesélyek közötti eltérés is tovább növekedett. (Híves, 2006) A kedvező adottságú térségek pozíciója is megmaradt; az olló két szára – kedvező és kedvezőtlen adottságú térségek, valamint a roma és nem roma népesség társadalmi mutatói között – folyamatosan nyílik, ami rontja az ország fejlődésének kilátásait, sőt veszélyezteti a társadalmi békét

is. Bár elemzésünkben csak az iskolázottságra térünk ki, de a foglalkoztatottság szempontjából is elmondható ugyanez. Míg a nem roma megfelelő korú népesség 64%-a dolgozik, addig a cigány/roma népességnél 26%-os ez az arány. A foglalkoztatottság területi megoszlása hasonló az iskolázottsáéhoz, vagyis a leszakadó térségek nagyarányú munkanélkülisége nagyfokú elszegényedést és kilátástalanságot tükröz, amely erőteljesen hat a roma népesség iskolába való hosszabb távú befektetésének elmaradására.

A Tanoda-programok

A tanoda-program olyan civil – tehát egyértelműen szervezett tanuláson kívüli – tanulási alkalom, amelynek célja, hogy iskoláskorú gyerekek és fiatalok elkötelezett felnőttek és saját kortársaik körében és segítségével kapjanak támogatást iskolai tanulmányaik sikerességéhez, de ami ennél is fontosabb, lehetőségük nyíljon olyan kulturális ismeretek és technikák elsajátítására, amelyeket szerencsésebb környezetben nevelkedő kortársaik családjukban szereznek meg.



2. térkép

A munka kezdetei a kilencvenes évekre nyúlnak vissza. Alapvetően francia mintára támaszkodó iskolán kívüli támogatásról van szó, amelynek lényege, hogy a tanulási problémákkal küzdő diákok civil szervezeti keretek között kapnak oktatási és általánosabb szocializációs támogatást. Az első ilyen jellegű te-

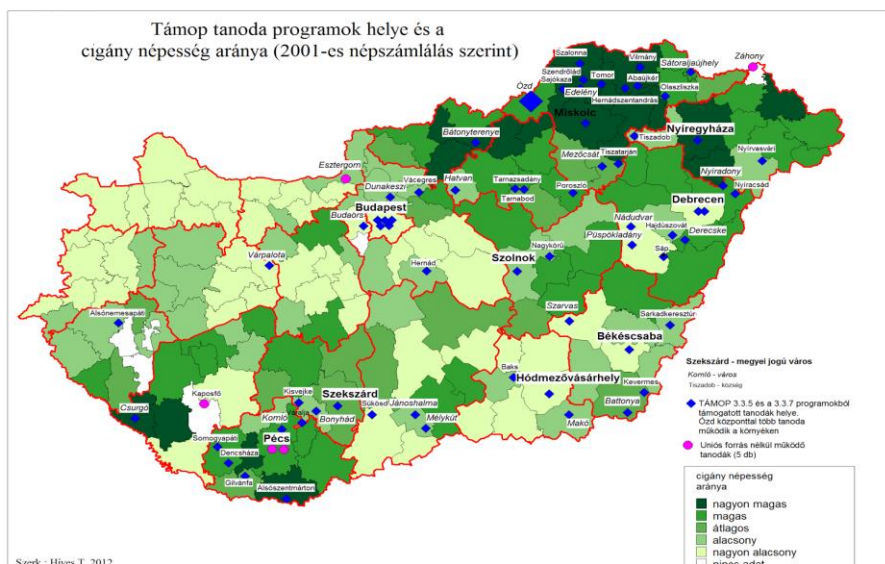
vékenységet a dél-dunántúli hatókörű, Pécssett működő Amrita Egyesület indította 1994-ben Pécssett. (Varga 1999) A Tanoda elnevezést erre a civil keretben történő támogatásra először a Józsefvárosban indított program használta. (Szőke 1998) Napjainkban pedig a „tanodaprogram”, mint gyűjtőfogalom fedi le azokat az ország különböző térségeiben, a helyi sajátosságokhoz igazodó, iskolán kívüli, civil fenntartású intézményeket, melyek szolgáltatásrendszerükkel a hátrányos helyzetű diákok kulturális, szociális, lelki és tanulmányi támogatását nyújtják. A program klubszerűen szervezett formában valósul meg, a diákok egyéni fejlesztésben részesülnek, vagy éppen közös kulturális programban vesznek részt, érdeklődő felnőttekkel beszélgetnek. A támogatásnak ez a civil formája elterjedt az országban – jelenleg közel 100 tanoda működik.

A teljes népességhez képest körükben nagyságrenddel magasabb az iskola-rendszerből értékelhető szaktudás nélkül kikerülők aránya és a lemorzsolódás – ezért számukra különösen fontos a hátrányokat csökkentő és az iskolai előrehaladást biztosító tanodaprogram

*1. táblázat
15 éven felüli népesség iskolai végzettsége, %*

nemzetiség	8 o. alatt	8. évfo- lyam	Középfokú is- kola érettségi nélkül, szakmai oklevéllel	Érett- ségi	Dip- loma
nem ro- ma/cigány	4,5	27,5	21,0	29,9	17,1
ro- ma/cigány	22, 3	58,3	13,1	5,1	1,2
együtt	4,8	27,7	20,8	29,6	17,1

Például 2013-ban Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében éppen a legrosszabb helyzetű kistérségekben nem működött tanodaprogram. Ugyancsak hiányzik ez a fajta civil tanulási lehetőség Ózd kistérségben, amely az ország legszegényebb, leginkább hátrányos helyzetű területe. Baranya megyében a legtöbb program Pécssett és környékén működik, de a Dunántúl legnagyobb részén nincs olyan kistérség, amely ebbe a kategóriába esne, és tanoda sem működik. Viszont Budapest és környéke az ország legfejlettebb térsége, és itt mégis jelentős számú tanoda működik.



2011-ben megváltozott a helyzet. Ózd térségében már több tanoda van, az egész megyére jellemző, hogy a leginkább elmaradott térségekben is megjelennek a programok. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében azonban továbbra is kevés tanoda működik (4 tanoda), és azokból is csak egy van leghátrányosabb helyzetű térségben. Hajdú-Bihar megyében jelentősen nőtt a tanodák száma (háromról kilencre), míg Nógrád megyében viszont háromról egyre csökkent.

A Dél-Dunántúlon a helyzet csak némileg változott, Baranyában, Somogy megyében továbbra is nagyon kevés tanoda működik, ellenben Tolna megyében négy működő tanoda kapott támogatást, jóllehet itt korábban egy sem volt.

A tanoda-programok hatékonyságáról nincsen rendszeres adatgyűjtés, ezért csak azt állapíthatjuk meg, hogy ez a civil kezdeményezés – igaz állami források támogatásával – jelentős népszerűsége telt szert. Ha nem is módosított jelentős mértékben a cigányság általánosságban kedvezőtlen pozícióin az iskolázásban, a személyes kapcsolattartás, az iskolán kívül kulturális kínálatban való intenzív részvétel a legrosszabb helyzetben élő roma gyermekek és fiatalok számára esélyeket kínál a társadalomban való aktív részvétel tudatosságához, változatosságához.

3. Összegezés

Kissé túlságosan megszoktuk, hogy egy-nyelvű, egy-szokású országban élünk. Ez a helyzet azonban megváltozni látszik. Írásunkban kiragadott példákön keresztül próbáltunk áttekinteni olyan helyzeteket, amelyekben a résztvevők ta-

nulása spontán formákban történik. Két példát emeltünk ki: az egyik a házatlakást vásárló külföldiekre irányította a figyelmet, a másik pedig a hazai cigányságra. Az elmúlt években az ország egyes falvaiban jelentős számú, arányú külföldi állampolgár jelent meg, akiknek nyelve, szokásai, életvezetése eltér a helyben megszokottól. A helybéliek számára új élményeket jelentenek, ám ezzel együtt gyakran új munka-alkalmat is. A másik példánk a cigányság, amely – szemben a beköltöző jómódú külföldiekkel – szegénységével, iskolázatlanságával jelent „idegen” csoportot. Velük kapcsolatban azt az elmúlt évtizedben dinamikusan fejlődő hálózatot vizsgáltuk, amely az iskolán kívüli művelődésben kíván segíteni, a tanodákat. Úgy gondoljuk, ezeknek a kapcsolatoknak feltárása, leírása segít önképünk formálásában, és reményünk szerint hozzájárul ahhoz is, hogy a valamilyen szempontból idegen számára falvaink, városaink valódi otthonná váljanak.

Irodalom

- Bandura, A. (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Benke Magdolna (2012). A tanuló régió – kihívás és lehetőség.
http://ni.unideb.hu/learn/doc/16_Benke_M_2012-A_tanulo%20regio.pdf
 Debrecen
- Capotorti, F (1977). Study on the rights of persons belonging to ethnic, religious and linguistic minorities, E/CN.4/Sub.2/384, 20.6.1977
- Demográfiai Évkönyv (2011). Budapest: Központi Statisztika Hivatal.
- Fehérvári Anikó (szerk. 2008). Szakképzés és lemorzsolódás. Budapest: OFI. 290 p.
- Fodor László (2008). A szociális tanulás jelentősége a pedagógiai folyamatban. in: http://www.rmpsz.ro/web/images/magiszter/2008_tavaszi/03.pdf
- Forray R. Katalin (2012). The Situation of the Roma/Gypsy Communities in Hungary. In: Herj II. évf. 2. szám, <http://herj.hu/2012/06/forray-r-katalin-a-ciganyroma-kozosseg-helyzete-magyarorszagon/> [2013. október 20.]
- Heltai Borbála Éva (2012). Külföldi betelepülők hatása egy többnyelvű magyarországi közösségben. In: Váradi Tamás (szerk.): VI. Alkalmazott Nyelvészeti Doktoranduszkonferencia. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 50–61. <http://www.nytud.hu/alknyelvdok12/proceedings12/index.html>
- Híves Tamás (2006): A hátrányos helyzet az oktatás területi kutatásában. In: Mérleg, 2002-2006, Education 2006/1, Budapest, 169-174 p.
- HVG, 2011. március 23.
- HVG, 2012. november 14.
- Kozma Tamás (1985) Tudásgyár? Az iskola mint társadalmi szervezet. Budapest: KJK, 262. p, pp. 33 és köv
- Miller, N. & Dollard, J.(1941). *Social Learning and Imitation*. New Haven, NJ: Yale University Press.

- Szőke Judit (1998). A Józsefvárosi Tanoda. Soros oktatási füzetek. Budapest : Soros Alapítvány. 50 p.
- Szűcs Norbert – Fejes József – Füstös Melinda – Híves Tamás – Szenczi Beáta – Varga Aranka (2012) A Tanoda bevéálás vizsgálat tapasztalatainak összefoglalása. Kutatási jelentés – kézirat, 150 p.
- Varga Aranka (1999): Amrita – egy diák-társadalmi szervezet. Taní-tani 9. Budapest. 56-64. p.
- Wenger, E (2000), Communities of practice and social learning system. Organization 2000, 7: 225-36

Absztrakt

Chances for Community Learning

Our research question is to describe the opportunities for the learning communities, to expand their knowledge. Local research was performed, and case studies were prepared partly in the Southern Transdanubia region, and partly nationwide. We were looking for groups, which could be tested as ‘learning communities’ One of these were the foreign-speaking families moving into Hungary, the other one was the Romas. The study shows that community learning – though in many cases by chance in a random way only – can expand the knowledge of the members of the community. That knowledge cannot be afforded by formal schooling.

Keywords: learning community, adult learning, foreign language learning, Roma education

„A tanulmány az OTKA (K-101867) által támogatott Tanuló régiók Magyarországon: Az elmélettől a valóságig című kutatás keretében készült. (Kutatásvezető: Kozma Tamás)”

Gulyás Enikő

A BIBLIOTERÁPIA HELYE A NEVELÉSTUDOMÁNYBAN

Bevezetés

Tanulmányom arra vállalkozik, hogy bizonyítsa, a biblioterápiának van létjogosultsága a neveléstudomány keretein belül, ehhez felhasználom a releváns külföldi szakirodalmat, valamint a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások során szerzett saját tapasztalatomat. A kutatás hiánypótló, hiszen a biblioterápia egy olyan módszer, amelyet a hazai pedagógiai gyakorlatba még nem ültettek át, így szakirodalmát sem gyűjtötték össze, annak ellenére, hogy az oktató-nevelő munkában fejlesztő céllal sikeresen alkalmazható. Ezenfelül igen gyenge eredményt ért el Magyarország a legutóbbi olvasásértési felmérésen, s a gyerekek jelentős része nem tud és nem akar olvasni. A biblioterápia ebben is segíthet, felkeltheti érdeklődésüket az írott világ iránt, s eljuttatja a fiatalokat annak felismeréséig, hogy a könyvek segíthetnek megérteni önmagunkat és a minket körülvevő világot.

A biblioterápia gyökerei

A biblioterápia története igen nagy múltra tekint vissza, gyökerei megtalálhatóak az ókori Egyiptomban, ahol, ha megmárt valakit egy kígyó, orvospapot hívtak hozzá, aki magával vitte Ízisz és Rá történetét, és felolvasta azt a betegnek, aki azonosulni tudott a megmárt istennel, s hite által meggyógyult (Jung, 1991).

A hagyományos hindu orvoslásban mesét adtak a beteg léleknek, és az e fölött töltött meditáció segítette a gyógyulást (Bartos, 1999). A különböző vallások szentnek tekintett szövegeit hasonló céllal olvasták, így a Biblia és a Korán is tanácsokat tartalmaznak az olvasók számára az életvezetési és egyéb nehézségek megoldásához, az előbbi Rómaiaknak írt levele például konkrét utasításokat tartalmaz, míg a Korán szúrái megtanítanak az erkölcsös életre, valamint a társadalmi háttér kialakulásához is tanácsot adnak, melyben az emberek erkölcsös életet élhetnek.

Ha nem csupán a vallásos szövegeket nézzük, akkor a történetek segítő szerepét felfedezhetjük a különböző irodalmi alkotásokban, mint például az Ezeregyéjszaka meséiben is. Ha a kerettörténetet nézzük, akkor elmondhatjuk, hogy Seherezádé biblioterapeuta volt, hiszen mesék következetesen összeállított csoportjának segítségével igyekezett segíteni a nőkből kiábrándult uralkodón. A király mellett azonban a gyűjtemény azoknak is segítséget nyújt, akik elolvassák a meséket, történeteket (Bartos, 1999; Nossrat, 1991).

A mesélés szervezett formája hazánkban a fonókban töltött téli estéken valósult meg, ahol egymást szórakoztatták történetekkel az emberek, beszélgettek, énekeltek, tréfálkoztak. A fonó alkalmas hely volt a mesék, mondák, anekdoták, találós kérdések előadására, meghallgatására. „A magyar népi pszichoterápiás módszerek és ráolvasások pszichoterápiás szempontból is szuggesztív és hipnotikus erejűek voltak” (Oláh, 1992).

1815-ben egy philadelphiai orvos, Benjamin Rush meggyőzően érvelt az olvasás terápiái értéke mellett, s azt John Minsin Galt 1833-ban már a betegek kezelési programjának részévé tette (Bartos, 1989). Elterjedése azonban a második világháború idejére datálható, ugyanis a frontról hazatérő katonák hosszú kezelést igényeltek, amit meg is kaptak, és ekkor már a mentális épségükre is odafigyeltek az egészségügyi ellátásuk során (Beatty, 1962). Hazánk még ekkor ezen a területen nincs lemaradva a nemzetközi – különösen az USA-ban történő – alkalmazáshoz képest.

Először pszichiátriai osztályokon, átmeneti otthonokban, gyermekotthonokban, idősök otthonában használták a módszert, a hetvenes években alkalmazási területe kiszélesedett, olyan emberek között is alkalmazni kezdték, akik nem szorultak gyógykezelésre, a biblioterápia áttörte korlátait, és „normális” emberek között is alkalmazni kezdték. Már nem csupán az orvosok és könyvtárosok érdeklődtek iránta, hanem pedagógusoknak, szociális gondozóknak is felkeltette a figyelmét.

Az első világháború idején Samuel McChord Crothers volt az első, aki használta a biblioterápia kifejezést, a barátja, Bagster pedig kijelentette, hogy a biblioterápia egy új tudomány (Beatty, 1962).

Az első ismert példa arra, hogy egy képzett könyvtáros szövegeket használt mentális betegek kezelésében 1904-ből való és a könyvtáros Kathleen Jones volt a McLean Kórházban, a massachusettsi Waverlyben (Rubin, 1979), ez azért rendkívül fontos, mert jól tükrözi azt a tendenciát, hogy már nem csupán mentális betegségekkel foglalkozó szakemberek privilégiuma a biblioterápia alkalmazása. Ennek megerősítését jelentette, amikor 1939-ben a Hospital Division of the American Library Association biblioterápiás bizottságot alakított, ahol hivatalosan is könyvtári szolgáltatásként ismerték el a biblioterápiát (Bartos, 1989). A csoportterápia kifejezést nem sokkal korábban, 1931-ben alkották meg, a pszichodráma 1925-ben lett bemutatva, a táncterápia pedig 1942-ben. Az 1950-es években megjelent a művészetterápia és a zeneterápia. Rubin végzett egy

elemzést, amely 131 db, 1970-1975 között megjelent cikket vizsgált, és megállapította, hogy a biblioterápiával kapcsolatos írások 35 %-a jelent meg könyvtári folyóiratokban és 65 %-a más területeken, úgymint a pszichológia, oktatásügy, egészségügy és egyéb terápiák (Rubin, 1979).

Maga a biblioterápia kifejezés a görög „biblion” – könyv és a „therapeia” – gyógyítás szóból származik (Bartos, 1987; Halasi, 2001; Hadházy, 1994), ebből is eredeztethető, hogy a legegyszerűbb meghatározások úgy hangzanak, hogy a biblioterápia nem más, mint a könyvek gyógyító ereje, könyvek általi gyógyítás. Ez azonban nem tartalmazza, hogy milyen módon jutnak el a művek a megfelelő emberekhez, és célközönséget sem határoz meg.

Én személy szerint Hász Erzsébet megfogalmazásával értek egyet leginkább, miszerint a biblioterápia „éppen úgy, mint a legtöbb, vagy majdnem minden művészetterápia nemcsak a beteg emberek gyógyításában használható, hanem a megelőzésben és a rehabilitációban is, de hasznos akkor is, amikor egy krónikus betegséggel való együttélést kell megtanulnia valakinek. [...] A biblioterápiás beszélgetés annyiban tér el egy egyszerű szövegértelmezéstől, hogy ott azt gyakorolják, hogy a befogadónak, aki egy saját múlttal, jelennel, jövővel rendelkező, nagyon érzékeny, összetett személyiség, az adott szöveg itt és most, mit jelent” (Büki & Büki, 2005).

A biblioterápia típusai

Ahogy a fogalmak, úgy a biblioterápia típusai is folyamatosan változtak. Bartos Éva (Bartos, 1984) például három fajtát különböztet meg, az intézményen belülit, a klinikait és a fejlesztőt, s ez utóbbi, amely az iskolában, pedagógusok által alkalmazható. Ebben az esetben ugyanis a terápia résztvevői mentálisan ép egyének. Ilyenre számos példát is találunk már hazánkban, Hadházy Csabáné Debrecenben (Hadházy, 1995), Sóron Ildikó Budapesten, Gulyás Enikő Egerben.

„Minden művészetterápia esetében – így a biblioterápiában is – alkalmazható a két működési elv: aktív és receptív. Ez a legismertebb a zeneterápia esetében: aktív zeneterápia folyamán a páciens maga muzsikál, a receptívben pedig zenét hallgat... aktív biblioterápia: poetry therapy, creative writing, azaz írás, receptív biblioterápia: olvasással bevezetett, az olvasmányélményre reflektáló beszélgetés” (Hász, 2001).

Ha a résztvevők száma alapján szeretnénk csoportosítani, akkor beszélhetünk egyéni és csoportos terápiáról is. Az egyéni biblioterápia során az orvos vagy könyvtáros könyvet ajánl a felhasználónak, és annak elolvasását követően lehetőséget biztosít számára, hogy megbeszélje az olvasottakat és az azzal kapcsolatosan felmerülő gondolatait a könyvtárossal vagy az orvossal. Csoportos biblioterápia esetén a kiválasztott művet több ember közösen dolgozza fel, és nagy jelentősége van a csoport tagjai által egymásra kifejtett hatásnak is.

Természetesen az iskolában mind az aktív, receptív, egyéni és csoportos biblioterápiát lehet alkalmazni, azonban a receptív csoportos a legelterjedtebb, mert ebben az esetben az irodalom pozitív hatásait a csoportos megbeszélés tovább erősíti, egyszerre tudnak foglalkozni az osztály 10-12 tanulóival, őket be tudják vonni a beszélgetésbe, illetve az általános időhiány miatt ez a megoldás a legcélszerűbb.

Fejlesztő biblioterápia az iskolában!?

Miért alkalmas a pedagógus a biblioterapeuta szerepére? Elsősorban azért, mert ismeri az általa tanított diákokat, és azok aktuális problémáit, kritikus szemmel értékeli az irodalmi alkotásokat, tanulmányai során pszichológiai tudást szerzett, melyet a mindennapi munkája során a gyakorlatba is képes átültetni, ismeri a diákok életkori sajátosságait, családi helyzetét, s mindezek fényében egy rövid képzést követően adekvát irodalmat tud választani az adott közösség számára.

Az irodalmi művek elolvasásának/meghallgatásának hatását tovább erősíti a csoportban történő feldolgozás, megbeszélés, mely elsősorban arra irányul, hogy az adott művet a részt vevő diák hogyan tudja saját életére vonatkoztatni. A biblioterápia hatását elsősorban az affektív projekció által fejt ki. Míg a részt vevő tanulók úgy gondolják, egy-egy szereplőről beszélnek, voltaképpen saját szubjektív tapasztalataikat, élményeiket osztják meg társaikkal.

A változó életforma okozta civilizációs betegségek – mint a frusztráció, szorongás, alvászavar, negatív stressz – a gyerekekre, fiatalokra is hatnak, ezek enyhítésére alkalmazható sikeresen a biblioterápia. A diákoknak ma már a tananyagon kívül azt is meg kell tanulniuk, hogy a különböző globalizált létformával kapcsolatos problémák – mint például a pszichoszomatikus betegségek – kialakulása szempontjából döntő jelentőségű a mentális egészség megőrzése. Ezen problémák megoldására nyújt lehetőséget a biblioterápia.

Külföldi – elsősorban amerikai – pedagógusok sikeresen alkalmazták a módszer osztálytermi keretek között, például dyslexiás és dysgraphiás diákok osztályközösséggel való elfogadtatására, agresszív tanulók kezelésére, az osztályközösség építésére és a csoport periferiáján elhelyezkedő diákok társaik általi elfogadtatására. Ezenkívül azonban az iskolai biblioterápiás foglalkozások / foglalkozássorozatok tervezése során célul tűzhető ki többek között a különböző konfliktuskezelési módszerek megismertetése, a vitakészség és önismeret fejlesztése, új értékek és hozzáállások közlése, szociális érzékenység növelése, csoportközösség építése, a csoport periferiáján elhelyezkedők társaik általi elfogadtatása, valamint az érdeklődési kör szélesítése. Pontosan a változó életformáknak köszönhető, hogy a gyerekek is egyre inkább elszigetelődnek, elmagányosodnak, ezért nagyon fontos annak tudatosítása, hogy más embereknek is vannak hasonló

problémáik, ezen kívül társas kapcsolataik mennyiségi és minőségi gyarapítására is lehetőséget biztosít a foglalkozás.

Külföldön az alábbi témakörökben készítenek általában tematikus, biblioterápiás foglalkozások tartásához segítséget nyújtó irodalomgyűjteményeket, ezen témák közül néhány (így az örökbefogadás, nevelőszülői ellátás, alkohol és kábítószer fogyasztása, megfélemlítés, halál és haldoklás, fogyatékoság, válás, külön élés, táplálkozás és egészséges táplálkozás, táplálkozási zavarok) megjelenik a Best Children's Books-ban (Best Children's Books). Gavigan ezt a listát még kiegészíti az alábbiakkal: erőszakosság, bandák/csoportok, hajléktalanság, homoszexualitás, mentális egészség, jövő (Gavigan, 2012).

A biblioterápia egy új, informális tanulási környezet. Közvetett módon hat a diákok gondolkodására és életminőségére. A foglalkozás tartására jogosult iskolai keretek között a pedagógus, könyvtáros, iskolapszichológus, gyógypedagógus, gyermek- és ifjúságvédelmi felelős, kollégiumi nevelőtanár, pályaválasztási tanácsadó, szociális munkás és a szociálpedagógus, ők ugyanis tanulmányaik során elsajátították azokat a készségeket, képességeket és mindazt a pedagógiai, pszichológiai elméleti tudást, amely szükséges a foglalkozások megtartásához, és munkájuk során lehetőségük van kapcsolatot teremteni a diákokkal és felkelteni az érdeklődésüket.

Konstruktív fejlesztő biblioterápia

A konstruktivizmus és a biblioterápia kapcsolatát azért tartom témám szempontjából relevánsnak, mert az olyan konstruktív módszerek, mint a drámapedagógia iskolai alkalmazása ma már széles körben elfogadott, több szerző is feldolgozta a kérdéskört, így Bogdán Zenkő (Bogdán, 2011), Szokács Kinga (Szokács), Kovács Gabriella (Kovács) vagy Zalay Szabolcs (Zalay, 2007) (Zalay, 2010). A biblioterápia és a konstruktivizmus kapcsolatát azonban eddig mellőzték, annak ellenére, hogy biblioterápia az iskolai gyakorlatban hasonlóan fejti ki hatását.

A biblioterápiás foglalkozás során nincs jó vagy rossz gondolat, nincs igaz vagy hamis megállapítás. A foglalkozás résztvevői a saját szubjektív élményeiknek, eddigi tapasztalataiknak, a már meglévő belső tudásuknak megfelelően alkotnak véleményt, mások véleményét pedig a saját átdolgozásukban hozzáépítik eddigi tudásukhoz. Ehhez hasonlóan a konstruktivizmusról azt írja Nahalka (Nahalka, 2002), hogy „Sohasem állhat elő olyan állapot, amelyben mintegy külső szemlélőként módunkban lenne összehasonlítani objektív valóságelemeket belső tudáselemekkel. Vagyis azt mondhatjuk, hogy a konstruktivizmus elméleti rendszerében az igazság szónak, ahogy azt a valósághoz való viszonyítás értelmében használni szoktuk, nincs értelme.” A foglalkozás vezetőjének nem tiszte annak megállapítása, hogy egy-egy hozzászólás mennyi igazságot tartalmaz, hiszen „az igazság relatív, mindig valamilyen értelmezési rendszerhez viszonyít-

va, csak annak keretei között értelmezhető. Hogy az objektív valóságra is vonatkoztatható-e, azt nem tudjuk és soha nem is leszünk képesek eldönteni” (Nahalka, 2002).

A meghallgatott információ, megosztott tapasztalat lehet adaptív vagy nem adaptív attól függően, hogy a résztvevő azt be tudja-e építeni, alkalmazni tudja-e saját problémája megoldása során. Az adaptivitás a gyerekek számára nagyon fontos, hiszen ha egy információ, vagy biblioterápiás foglalkozás során konfliktuskezelési módot adaptívnek, használhatónak tartanak, akkor van rá esély, hogy a jövőben saját konfliktushelyzeteik megoldása során alkalmazni fogják. Mivel a foglalkozások végén nincs semmilyen kimeneti teszt vagy vizsga, így a biblioterápia során fokozottan fontos, hogy érzékeltesük a megismert lehetőségek alkalmazhatóságát, hogy a résztvevők belső igényét felkeltsük.

A biblioterápiás foglalkozások során a legfőbb cél a konceptuális váltás elérése, amely annak az állapotnak vagy folyamatnak az eredménye, amikor a diák elfogadja, hogy az a másfajta megoldási mód, amelyről a foglalkozás során hallott, sikeresebben alkalmazható a mindennapi életben. Konceptuális váltás lehet még, hogy új konfliktuskezelési módot tanul meg és alkalmaz a későbbiekben, vagy elfogadja mások különbségeit, értékeit, elméleteit. A konceptuális váltások pontos végbemenetelével kapcsolatban pontos leírások ma még nem állnak rendelkezésünkre, azonban azt tudjuk, hogy milyen feltételeknek kell meglennie hozzá. Ezeket a feltételeket a biblioterápia is biztosítja. A foglalkozás elején valamilyen módon (csendes olvasással, felolvasással, meghallgatással stb.) megismertetett mű megbeszélése során rádőbbenhet a résztvevő, hogy az általa használt séma, magyarázó rendszer nem alkalmas a frissen felmerülő nehézség megoldására. Maga a beszélgetés is arra ösztönzi, hogy átgondolja az adott kérdéssel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, és a csoportban ezt el is mondhatja, megoszthatja a többiekkel. Szintén a beszélgetés során új magyarázó sémát ismer meg, amelyet megért, azonban nem feltétlenül biztos, hogy azonnal el is fogad. Ennek az új sémának legalább olyan jónak kell lennie, mint a korábban ismertnek, ezenfelül azt is meg kell tudnia magyarázni, amit az előző nem tudott. Mivel a beszélgetés során több megoldási módot is megismer, és társai több személyes példát is elmondanak, így meggyőződhet róla, hogy a módszer több különböző probléma megoldásában is segíthet. Az utolsó feltétel az, hogy az új sémának elegánsabbnak kell lennie a régivel. Erről a kritériumról szintén meggyőződhet a beszélgetés résztvevőinek különböző beszámolóiból.

Összefoglalva tehát a biblioterápia alkalmas lehet arra, hogy a résztvevőkben konceptuális váltás menjen végbe. A csoport hatását a konceptuális váltás elősegítésében Nahalka (Nahalka, 2002) is megerősíti, hiszen azt mondja, hogy „végbemenetelük jelentősen függ annak a szociális közegnek a viselkedésétől, amely szociális közegben a gyermek tanul. Erős hatások érhetik a gyermekeket egy új gondolkodási séma elfogadására a társaktól, a referenciaszemélyektől. A jelen-

séget a szociológusok, szociálpszichológusok jól ismerik, társas befolyásolásnak nevezik”.

Először úgy gondoltam, hogy a foglalkozás vezetőjének a ma elterjedt pedagógiai gyakorlathoz hasonlóan szabályozás típusú irányítást kell alkalmaznia a foglalkozás során, ez jóval flexibilisebb a vezérlésnél, ugyanis a konstruktivista nézettel összhangban „alapvető szerepe van a visszajelzésnek (feed-back), amely információkat szolgáltat az irányított rendszer állapotáról, s aminek felhasználásával a program módosítható, hogy az eredmény optimális legyen” (Nahalka, 2002), hiszen a foglalkozás megtartására valamilyen szinten fel lehet készülni, például segítő kérdéseket lehet írni arra az esetre, ha elakadna a beszélgetés, azonban minden eshetőségre nem készülhet fel a foglalkozásvezető, így a reakcióknak és visszajelzéseknek megfelelően kell reagálnia az eseményekre, szükség esetén módosítania az előre eltervezett foglalkozásmenetet.

Később azonban rájöttem, hogy a foglalkozásokra a foglalkozásvezetőnek általában csak annyi a befolyásolása, hogy milyen beszélgetésindító művet ismertet meg az elején – természetesen ez sem elhanyagolható, és a mű kiválasztásának kritériumai külön fejezetet érdemelnének, itt azonban csak azt említem meg, hogy a választott műnek életszerűnek kell lennie, hogy azonosulhassanak vele a foglalkozás résztvevői, valamint a lehorgonyzás is több szálon valósulhat így meg, a foglalkozáson azonban a csoport résztvevői érvelve, egymásnak átadva a szót, véleményüket kifejtve, tapasztalataikat elmesélve töltik ki a foglalkozásra szánt időt, s a foglalkozásvezetőnek csak minimális szinten kell beavatkoznia. Mindez részben a pedagógiai folyamatok irányításának feladatát a pedagógiai közösségre bízó elképzelésre hasonlít. A foglalkozás vezetője ugyanis támogatja a megszólalókat, biztatja, de nem kényszeríti a résztvevőket, hogy osszák meg gondolataikat, támogatja az érvek ütköztetését, a tisztességes vitát és az ezeket lezáró kompromisszumos megegyezést, ha pedig megakad a beszélgetés, a műre utalva kérdéssel ösztönzi a beszélgetés folytatását.

Természetesen ellenkező nézet is létezik a biblioterápiáról, miszerint a foglalkozás során a foglalkozásvezető által kijelölt gondolatmenetet kell követni, és mindenkinek el kell mondania a véleményét, én azonban ezzel nem értek egyet. Úgy vélem, hogy éppen az a biblioterápiás foglalkozás lényege, hogy a résztvevők a megismert műre kivetítve akkor mondják el saját véleményüket, emlékeiket, problémakezelési módszereiket, amikor készen állnak erre, ennek köszönhetően csökkenjen a bennük lévő feszültség, s így, mintegy észrevétlenül jussanak új információhoz, valamint tanuljanak új megoldási lehetőségeket, amelyeket később saját életük során alkalmazhatnak.

A konstruktivista megoldásokat tartalmazó oktatási stratégiák közül több is megvalósul a biblioterápia során, így például a résztvevőket minden esetben arra biztatjuk, hogy bátran szóljanak hozzá a beszélgetéshez és kérdezzenek, mivel a biblioterápiás foglalkozás során a téma/mű értelmezésére szánt idő véges (60 perc, így a felolvasásra kerülő művek rövidebbek). Én általában novellákat

használok –, amelyek terjedelmük miatt hiányos adatokat, információkat tartalmaznak, amely hiányosságok kitöltésére a beszélgetés során van lehetőség a kreativitás és a fantázia segítségével. A feladatok megfogalmazása során bár nem azok a szavak hangzanak el, amelyek Nahalka (Nahalka, 2002) leír, de véleményem szerint egészen hasonlóak, mint például „Milyen más módon cselekedhetett volna X?”, „Mi történt volna, ha...?”, „Mit tettek volna Y helyében?”, „Ez a megoldás sikeres lehetett volna?”, „Melyik szereplő okozta a konfliktust?”. A foglalkozásvezető a résztvevők reakcióinak, megnyilvánulásainak megfelelően szükség esetén változtatásokat eszközöl, minden esetben ösztönzi a résztvevőket a párbeszédre. Kérdéseivel gondolkodásra ösztönzi a foglalkozás résztvevőit, és biztatja őket, hogy egymástól is kérdezzenek. Biztosítja a kérdés elhangzása után a szükséges időt, hogy mindenki átgondolhassa azt.

Már a mű meghallgatása során a résztvevők hipotéziseket állítanak fel, amelyeknek bizonyítására várnak a mű kibontakozása során, hogy korábbi felvetéseiket ellenőrizzék. Ez természetesen problémához vezethet, amelynek megoldásához különböző módszerek szükségesek. A biblioterápiás beszélgetés során ezek a megoldási lehetőségek kerülnek megbeszélésre. A résztvevők annak fényében, hogy előrejelzéseik mennyire igazolódnak be, módosíthatják azokat, ennek megfelelően nyilatkozhatnak, majd a visszajelzések ismeretében ismételtlen változtathatnak az előrejelzéseiken, vagy új előrejelzéseket hozhatnak létre, s a körfolyamat így folytatódhat a foglalkozás során, majd ezt követően a mindennapi életben finomodhat tovább.

Fejlesztő biblioterápia a külföldi és hazai iskolai gyakorlatban

A fejlesztő biblioterápia külföldön már elterjedt, így Németországban, Angliában, az Amerikai Egyesült Államokban, ezenfelül Kubában és Spanyolországban is élnek a módszer adta lehetőségekkel.

Amerikában és Angliában segítséget kívánnak nyújtani a szülőknek is, így szinte minden könyvtár és regionális oktatási intézmény létrehozott olyan könyvlistát (booklistet), amely életkornak és élethelyzetnek, problémának megfelelő meséket, irodalmi műveket ajánl olvasásra, a témakörökről az előző fejezetben olvashattak. Szintén egyfajta problémamegoldási kísérletnek tekinthetők a self-help könyvek, amelyek hatásának elemzése (Prater, 2003) a külföldi szakirodalomban előkelő helyet foglal el. Az irodalmi alkotásokkal történő segítségnyújtás legmagasabb fokán azonban a fejlesztő biblioterápiás foglalkozások állnak.

A módszer alkalmazásának sokszínűségét mutatja Sanacore tanulmánya (Sanacore, 2012), amelyben bemutatja, hogy egy 7. osztályosokat tanító pedagógus hogyan állított egy 6 hetes tanítási egység középpontjába képeskönyveket a „Jogos valaha is a háború?” kérdésének megválaszolása érdekében. Megosztotta tanulóival saját személyes élményét egy szeretett családtag elvesztéséről, saját

könyveiből, magazinjaiból vitt be a világháborúról szóló írásokat, majd közösen ismerték meg a Faithful Elephants című könyvet, és keresték arra a választ, mi történt a tokiói állatkert állataival a világháború alatt. Miután kifejtették véleményüket, a műből megismerhették, hogy az állatkerti gondozók hogyan mérgezték meg, vagy éhezették halálra a rájuk bízott állatokat. Ezt követően a diákok reflektálhattak a hallottakra, és az interaktív megbeszélésnek köszönhetően még közelebb kerültek hozzájuk a 2. világháború eseményei. Ezek után következett a mű nyelvtani feldolgozása, amikor kiemelték a szerző szórendhasználatát, mondatstruktúráját és összetett mondatait.

Ennek az érdekes megközelítésnek köszönhetően a diákok a Faithful Elephantból megismert szavakat megtanulták helyesen olvasni és írni, és ezt a tudást ismeretlen szavaknál is alkalmazni tudták. E mellett szókincsük bővült, írás- olvasási kompetenciáik és önbizalmuk nőtt. Mint az látható, egyetlen mű segítségével a diákok közelebb kerültek egy előre meghatározott témához, valamint nem csupán történelmi, hanem a nyelvtani tudásuk is bővült. A tanulmány hiányossága azonban, hogy kontrollesoporttal nem történt összevetés, csupán azt írja, hogy ez az újfajta megközelítés megkönnyítette a diákok számára az új tananyag elsajátítását.

A módszer használatának változatos felhasználást bizonyítja Norton és Vare (Norton & Vare, 2004) is, akik homo- és heteroszexuálisok elfogadtatását tűzték ki célul maguk elé irodalmi művek segítségével. Olyan kortársproblémák, mint az erőszakosság (Larson & Hoover, 2012) szintén feloldhatók a módszer segítségével. A feldolgozásra kerülő művek is igen változók, Gavigan (Gavigan, 2012) a képregényeket alkalmasnak tartja az általános iskola felső tagozatos, valamint középiskolás diákok számára, mert sok képregény foglalkozik olyan kihívó kérdésekkel, amiket a diákok tapasztaltak, valamint ez a forma közelebb áll a tanulókhoz.

Magyarországon egyelőre a könyvtárakban mutatható ki az utóbbi időszaknak köszönhető fejlődés (Gulyás, 2013). Ezen foglalkozások támogatását intézményesített formában is igyekeznek támogatni, így a Könyvtári Intézet 60 órás akkreditált tanfolyama kifejezetten a könyvtáros munkában történő alkalmazásra készíti fel, korábban a Pázmány Péter Katolikus Egyetemen, jelenleg pedig a Kaposvári Egyetemen van lehetőség szakirányú végzettség megszerzésére azok számára, akik Ba/Ma végzettséggel már rendelkeznek. 2013-ban megalakult az Oláh Andor Biblioterápiás Társaság, amely elsődleges céljául tűzte ki azon emberek összefogását, támogatását, műhelygyakorlatokon történő továbbképzését, akik gyakorlatban kívánják alkalmazni a fejlesztő biblioterápia módszerét. A HUNRA támogatásával 2014. május 16-án pedig az első hazai országos biblioterápiai konferenciára is sor került. Mindezekből jól látható, hogy habár korábban a könyvtárakban és a könyvtári szakemberek képzésében mutatkozott meg a módszer alkalmazása, ma már a képzések is szélesre tárják kapuikat, és várják a tanítók, tanárok, szociálpedagógusok, gyógypedagógusok jelentkezését is.

A hazai iskolai gyakorlatban a könyvtárosok tartanak ilyen foglalkozásokat diákok számára, amelyek helyszíne rendszerint a könyvtár. Az Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskolájában a Bring Your Own Device modell gyakorlati megvalósulásának lehetünk tanúi, melynek keretében 2014-ben fejlesztő e-biblioterápiás foglalkozásokon vehettek részt az általános iskola 6. osztályos diákjai, ami a biblioterápia mai kor kihívásainak megfelelő adaptációja.

Összegzés

E tanulmány célja az volt, hogy átfogó képet adjon a biblioterápia iskolai környezetben történő alkalmazásának lehetőségéről, így a módszer kialakulásáról, illetve a konstruktivizmussal való szoros kapcsolatáról. Ezenkívül néhány fontosabb külföldi empirikus kutatás bemutatásával kívántam illusztrálni, hogy hazánkban milyen lemaradás tapasztalható ezen a területen, amelyet feltétlenül orvosolni kellene.

Bár a biblioterápiában nagy lehetőségek rejlenek, számos területen sikeresen alkalmazható, Magyarországon azonban méltatlanul keveset foglalkoznak vele, annak ellenére, hogy Bartos Éva gondolatával élve sokkal több gyereknek van ma segítségre szüksége, mint ahányan segíteni tudnak és akarnak. Mint azt a tanulmányomban is láthatták, a biblioterápia iskolai környezetben is sikeresen alkalmazható, a pedagógusok rövid továbbképzést követően számos, az iskolában felmerülő probléma orvoslására használhatnák. A diákok érdeklődésének felkeltése és a technikai fejlődés fényében azonban a fejlesztő biblioterápiának is meg kell újulnia, erre lehet egy alternatíva az e-biblioterápia.

Irodalomjegyzék

- Bartos, É. (1987). Biblioterápia a könyvtárosi munkában. *Könyvtári figyelő*, 563.
- Bartos, É. (1984). Biblioterápia és a közművelődési könyvtárak. In *Hátrányos helyzetű olvasók könyvtári ellátása* (old.: 101). Budapest: Magyar Közművelődési Kiadó.
- Bartos, É. (1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról*. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár Könyvtártudományi és Módszertani Központ.
- Bartos, É. (1999). Gyermekbiblioterápiája. *Fordulópont*, 93-103.
- Bartos, É. (1999). *Segített a könyv, a mese : Vallomások életről, irodalomról, olvasásról*. Letöltés dátuma: 2013. 06 05, forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár: <http://mek.oszk.hu/05400/05496/05496.htm>
- Beatty, W. (1962). *A Historical Review of Bibliotherapy*. Letöltés dátuma: 2013. 05 10, forrás: Illinois University of Illinois at Urbana-Champaign:

- https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/6061/librarytrendsv11i2_opt.pdf?sequence=3#page=15
- Best Children's Books*. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2014. 04 02, forrás: <http://www.best-childrens-books.com/childrens-book-by-category.html>
- Bogdán, Z. (2011). „Konstruktív” dráma. *Transylvanian Society (Erdélyi Társadalom)*, 129-131.
- Büki, O., & Büki, P. (2005). Könyvvel könnyebb!? *Fordulópont*, 51-60.
- Fábián, T. (2009. 06 03). *Ugyanannyi öngyilkosság Jackson és Goethe miatt*. Letöltés dátuma: 2013. 06 05, forrás: Index: http://index.hu/kultur/életmod/2009/07/03/ugyanannyi_ongyilkosság_jackson_es_goethe_miatt/
- Gavigan, K. (2012). Caring through Comics – Graphic novels and bibliotherapy for grades 6-10. *Knowledge Quest*, 78-80.
- Goethe, J. (dátum nélk.). *Werther szerelme és halála*. Letöltés dátuma: 2013. 05 20, forrás: Magyar Elektronikus Könyvtár: <http://mek.oszk.hu/00300/00390/00390.htm>
- Gondoskodó figyelem – tudatosság : Irányelve a média öngyilkossággal kapcsolatos hírközlésére*. (dátum nélk.). Letöltés dátuma: 2013. 06 05, forrás: DepresszióStop: http://depressziostop.magtud.hu/ospi/ospi_media_ajanlas.pdf
- Gulyás, E. (2013). Irodalom+csoport+beszélgetés. Biblioterápia. *Élet és tudomány*, 339-341.
- Hadházy, C. (1994). Életápolás könyvtári eszközökkel. *Hajdú-Bihar megyei könyvtári téka*, 53.
- Hadházy, C. (1995). Biblioterápia – életápolási klub : az Újkerti Nevelési Központ könyvtárában. *Őszikék*, 5.
- Halasi, E. (2001). „Az írott szó gyógyító erese” : biblioterápia a Mosoly utcai könyvtárban. *Könyvtári híradó*, 2.
- Hász, E. (2001). A biblioterápia oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései II. *Magyar felsőoktatás*, 56.
- Jung, C. (1991). *Analitikus pszichológia*. Budapest: Göncöl Kiadó.
- Kovács, G. (dátum nélk.). *Alkalmazott színház és dráma – Drámatechnikák az angol szakmai nyelvhasználat oktatásában*. Letöltés dátuma: 2014. 04 11, forrás: Universitatea de Arte – Művészeti Egyetem: http://www.uat.ro/fileadmin/user_upload/pdf/KIVONAT_-_Doktori_dissertacio_-_K._Gabriella.pdf
- Larson, J., & Hoover, J. (2012). Quality books about bullying in the young adult tradition. *Reclaiming Children & Youth*, 49-55.
- Mediatizált öngyilkosságok – A „Werther effektus” szociológiai vizsgálata = Mediatized suicides – the sociological study on Werther-effect*. (2008). Letöltés dátuma: 2013. 06 05, forrás: http://phd.lib.uni-corvinus.hu/316/1/veres_elod.pdf

- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I. *Iskolakultúra*, 21-33.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron II. *Iskolakultúra*, 22-40.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? : Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó.
- Norton, T., & Vare, J. (2004). Literature for today's gay and lesbian teens: Subverting the culture of silence. *English journal*.
- Nossrat, P. (1991). *A tudós meg a tevehajcsár*. Budapest: Helikon.
- Oláh, A. (1992). Élménybeszámoló a biblioterápiáról. *Természetgyógyász*.
- Prater, M. (2003). Learning disabilities in children's and adolescent literature: How are characters portrayed? 47-62.
- Rubin, R. (1979). *Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s*. Letöltés dátuma: 2013. 05 10, forrás: Library Trends: https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/7081/librarytrendsv28i2_opt.pdf?sequence=7#page=122
- Sanacore, J. (2012). Showing children that we care about their literacy learning. *Preventing school failure*, 188-195.
- Szokács, K. (dátum nélk.). *A színház és a társadalom kapcsolódási pontjai Olaszországban a börtönszínházak tükrében*. Letöltés dátuma: 2014. 04 11, forrás: ELTE Bölcsészettudományi Kar doktori iskoláinak disszertációs adatbázisa: <http://doktori.btk.elte.hu/lit/szokacskinga/tezis.pdf>
- Zalay, S. (2007). A konstruktív drámapedagógia a pedagógiai filozófia rendszertanában. *Iskolakultúra*, 144-150.
- Zalay, S. (2010). Drámai konstrukciók. *Drámapedagógiai magazin*, 11-17.

Abstract

Civilizational diseases – like frustration, anxiety, sleeping disorders, negative stress – caused by changing lifestyles, have an effect on children and youngsters. Bibliotherapy can be used effectively to ease these. Nowadays students have to learn besides the curriculum, that in the aspect of the development of problems in connection with globalizing lifestyle – like psychosomatic diseases – it is essential that they preserve their mental health. Bibliotherapy offers a way of solution to these problems, which is a new, informal learning environment; and it effects students' thinking and quality of life in an indirect way.

After the 20th century rediscovery of developmental bibliotherapy, its scope of application has broadened. Bibliotherapy is frequently employed in educational institutions throughout the United States, Britain and Germany by teachers often teaming up with librarians and school counsellors. In Hungary this method

has only been propagated in libraries even though there is a considerable range of problems which bibliotherapy has been used to address, including classroom support for students with dyslexia and dysgraphia, handling aggressiveness, building classroom community, raising awareness for students with social adjustment problems, introducing new methods for conflict resolution, developing debating skills and self-awareness, interpreting new values and attitudes, increasing social sensibility, building a team, and increasing students' interest at school.

In my study, I analyse the development of bibliotherapy and its relation to constructivism. With the help of a few clever exercises, I demonstrate how they apply developing bibliotherapy in a school environment abroad.

Enikő Gulyás is a doctoral candidate of the School of Education at Eszterházy Károly, where her field of research is the developing of bibliotherapy application in the home educational system. In the frame of this she analyses the method in more than one aspects, so from a pedagogical, psychological, sociological and literary point of view. She analyses the effects of developing bibliotherapy with various devices, like tests, the Noldus behaviour-analysing program, and the MaxQDA text-analysing program. She puts her main emphasis on the possibilities of applying of bibliotherapy and new technological devices in a joint way; like the bibliotherapy's joint and supportive use with iPads, the e-bibliotherapy, which is a rarity even abroad. Her aims are to accept the method in a scientific way, and its initiation widely. Beside bibliotherapy, she also deals with reading-research and eye-movement studies.

AZ EXPANZIÓ VÉGE?

Bevezetés

A hazai oktatáspolitikai közbeszéd – ma is, mint négy évvel ezelőtt (Kozma 2010) – a felsőoktatási expanziótól hangos. Pontosabban attól, hogy a felsőoktatási expanzió véget ért – s ezzel véget ért a nagy létszámemelkedések, nagy építkezések, nagy kutató programok és nagy nemzetközi felsőoktatási projektek kora. Kiderült, hogy a PPP (*Public Private Partnership*) konstrukcióban épült felsőoktatási kapacitások már középtávon is többbe kerülnek, mint várható lett volna, s amellett esetenként nem is méltányos feltételekkel készültek el. Az is kiderült, hogy a kapacitások bővülése nem tartott lépést a felsőoktatási tevékenységek bővülésével – különösen nem a hallgatói létszámokkal. Újólág, immár sokadszorra kiderült az is, hogy a felsőoktatás növekedése egyre komolyabb zavarokat okozott a felsőoktatási intézmények, a rendszer és az irányítás működésében. Ezeket a zavarokat ideig-óráig leplezni lehetett ugyan-, hogy ne ismétlődjék meg az 1980-as évek elejének felsőoktatási szűkítése. A hallgatói létszámok csökkenése idején, a felsőoktatás állami támogatásának drasztikus csökkenésével azonban egyre sürgetőbb a felsőoktatási rendszer és az intézmények belső átalakítása.

Mindezeket a problémákat gyakorta szokás úgy kommunikálni, hogy egyre kevesebb a hallgató, ami értelemszerűen és kényszerűen vonja maga után a felsőoktatási expanzió végét (Polónyi 2004, Tímár-Polónyi, 2006). E könnyen kommunikálható és egyértelműnek látszó érvelés segít elfogadtatni egy sor olyan felsőoktatás-politikai intézkedést, amely egyébként nehezen volna értelmezhető, még nehezebben kommunikálható. (Néhány évvel ezelőtt ugyanez történt az ún. „Bologna-folyamat” implementációjánál is. A Bologna-folyamat „csomagjában” felsőoktatási reformokat igyekezett bevezetni a kormányzat. Vö erről: Kozma, Rébay 2008). Hiszen a felsőoktatási kapacitások szűkítése, a felsőoktatásra fordított állami kiadások csökkentése, a közszférában foglalkoztatottak arányának visszaszorítása egyenként racionálisnak tűnhet. Egészében azonban az ország felsőoktatásának szűkítése – ha csak „átépítésnek” vagy „átszervezésnek” nem nevezik – korunk nemzetközi környezetében legalább is szokatlan. Nem ismétljük meg azt, amit négy évvel ezelőtt már bemutattunk (Kozma

2010). Csupán fölidézzük: a felsőoktatás minden ország számára – különösen a föltörekvőkére – presztízskérdéssé vált. A nemzetközi versenyben senki sem engedheti meg magának, hogy visszafogja saját felsőoktatási rendszerének növekedését, ha csak nem átmenetileg és meghatározott céllal. Ebben az értelemben a felsőoktatási expanzióknak nem hogy vége nincs, de a nemzetközi verseny nyomására igazán még csak most kezdődik. Tegyük hozzá: az a négyéves periódus (2010-2014), amelyre itt most visszapillantottunk, amúgy sem volna elegendő egy több száz éves tendencia (oktatási expanzió, vö. Craig, Spear 1979, Meyer et al 1992) megfordulásának regisztrálására.

Nem kell azonban ilyen messzire mennünk. Már az is félrevezető, ahogy az „expanzió” szót használjuk – sok értelemben, jórészt tisztázatlanul. (Ezért is hangozhat oly meggyőzően a politikában: mindenki érteni véli, hozzá kapcsolva saját szándékait.) Hogy csak néhány értelmezést soroljunk föl: az „expanzió” jelentheti az egyre több hallgatót, jelentheti a mind több intézményt, jelentheti az egyre nagyobb ráfordításokat (egyénieket és közösségeket), a mind modernebb kapacitásokat. Mi az alábbiakban „expanzió” a felsőoktatás növekedésének mindkét oldalát fogjuk érteni: a felsőoktatás tömegesedését (a hallgatói, keresleti oldal), valamint a felsőoktatás bővülését (az intézményi, kínálati oldal). A kereslet–kínálat elemzéséből tudjuk, hogy a kettő összefügg. A keresleti oldal növekedése – a mind több hallgató – kikényszerítheti a kínálat – a felsőoktatási kapacitások – növekedését, és ez fordítva is igaz.

Mi történik azonban, ha a kínálat csökken (mondjuk, szűkülő állami ráfordítások miatt)? Vajon visszaesik majd a kereslet (a hallgatók jelentkezése), mert nincs elég férőhely a felsőoktatásban? Az 1970-80-as években egyszer már meg tapasztalhattuk, hogy a kínálat tartós visszafogása csak lefékezte, de elnyomni, megszüntetni nem tudta a (felső)oktatás iránti társadalmi igénynövekedést. Az igények az 1990-es években, a felsőoktatási kapacitások oktatáspolitikai korlátozásának föloldásával szinte robbanásszerűen megnöttek. Akkor azonban a kényszerű szűkítésből lépett át a hirtelen bővítés fázisába az oktatáspolitikai. De vajon mi történik, ha a bővítés szakaszából lép vissza kapacitásszűkítésbe? Újra csökkenni kezdenek a továbbtanulási igények? Vagy akik tovább akarnak tanulni, de a megszokott felsőoktatásban nem tudnak, új utakat keresnek maguknak?

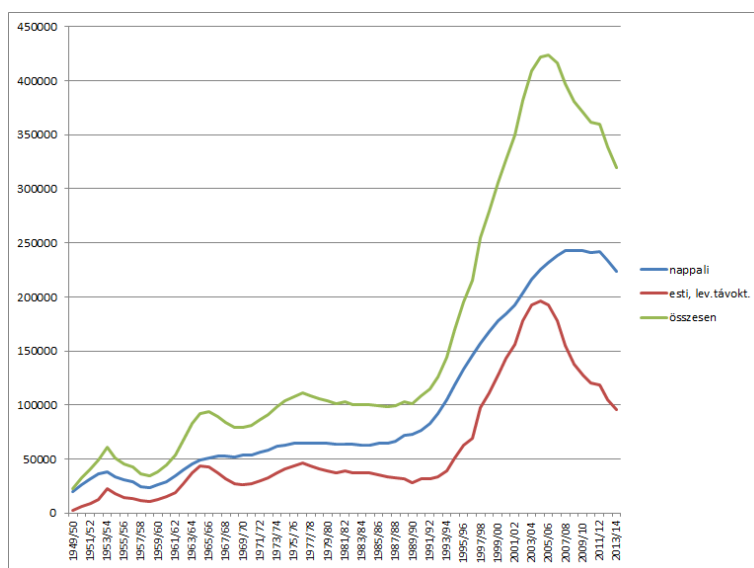
Ez az egyik kérdés, amivel ebben a tanulmányban foglalkozunk. A másik kérdés pedig az, hogyan lehet társadalmilag elfogadhatóvá tenni, oktatáspolitikailag elfogadhatóan kommunikálni egy már kiépült felsőoktatási rendszer tartósan szánt szűkítését. A költségvetés nehézségeire hivatkozni csak átmenetileg lehet. Hosszabb távon a felsőoktatás iránt csökkenő kereslettel kell. S itt kézenfekvő a népesség csökkenésére hivatkozni. A felsőoktatási intézmények megszokult versenyhelyzetükben már évek – egy évtized – óta ezt teszik. Ha csökken a gyermeklétszám, föl kell számolni az iskolákat, eladni az épületeket. Ha nincs elég hallgató, föl kell számolni a felsőoktatást. Legalább is annak egy részét.

De vajon így van-e? Tényleg csökken a hallgatók létszáma (jelentkezése, intézményben tartózkodása)? S ha csökken, hol, miért csökken? Vajon a csökkenés eredményezi-e a felsőoktatás szűkítését – vagy fordítva, a felsőoktatás szűkítése okoz csökkenést? S mindez hová vezet?

Ezekkel a kérdésekkel nem először foglalkozunk. A felsőoktatás szűkülése vagy bővülése és annak várható társadalmi hatásai mintegy három évtizede merültek föl először (Kozma 1983); akkor, amikor a középfokú oktatás expanziója megindult. Az akkori előrejelzések bevalását – előre vetítését, illetve módosítását – azóta többször megkíséreltük (Kozma 1998, Kozma 2010). Így a kép, amelyet erről a társadalmi és intézményi mozgásról – a felsőoktatás expanziójáról – alkothatunk, mind megbízhatóbb. S hogy még megalapozottabb lehessen, ebben a tanulmányban – reflektálva korábbi megállapításainkra – ismét megvizsgáljuk az expanzió aktuális állását.

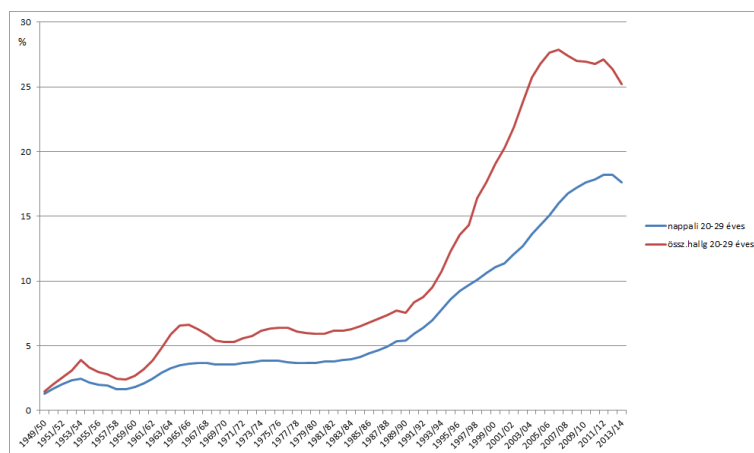
Adatok

A hallgatók száma. 1990-2005 között a felsőoktatásban tanulók száma, illetve a korcsoporton belüli arányuk radikálisan, négyszeresére emelkedett. A növekedés, bár eltérő időben, de mindenhol tapasztalható Európában. Különösen az EU új tagállamaiban volt gyors a folyamat, ahol a korábbi tervutasításos rendszer irányította felsőoktatás a lakossági igényeket kevésbé vette figyelembe, és miután rendszer nyitottabbá vált, a hallgatók száma, mint említettük, látványos növekedésnek indult. A 2000-es évek közepére azonban a felsőoktatás telítődni látszik: az elmúlt kilenc év alatt (2004-2013) a felsőoktatási hallgatók száma 24 %-kal (több mint 100 ezer fővel) csökkent. Ez nem egyformán érintette a különböző képzéseket: a csökkenés elsősorban a nem nappali képzésben tapasztalható. A nappali képzésben tanulók létszáma egyelőre stagnál, és csak az elmúlt két évben (2012–2014) csökkent némileg (*1. ábra*).



1. ábra A hallgatók számának változása a felsőoktatásban, 1949/50–2013/14

Adatok forrása: Statisztikai tájékoztató – felsőoktatás 2005-06, Statisztikai tájékoztató – Oktatási évkönyv 2011/2012, KSH Statisztikai évkönyvek és http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi007a.html



2. ábra: A felsőoktatásban tanulók aránya a 20-29 éves korcsoportban 1949-2013, %

Vajon a csökkenésnek csakugyan demográfiai okai vannak? A 2. ábrán a 20-29 éves korcsoporthoz viszonyítottuk a hallgatókat, mivel közel 80%-uk ebből a korcsoportból kerül ki. Az ábrából látszik, hogy a 20-29 éves korcsoporthoz

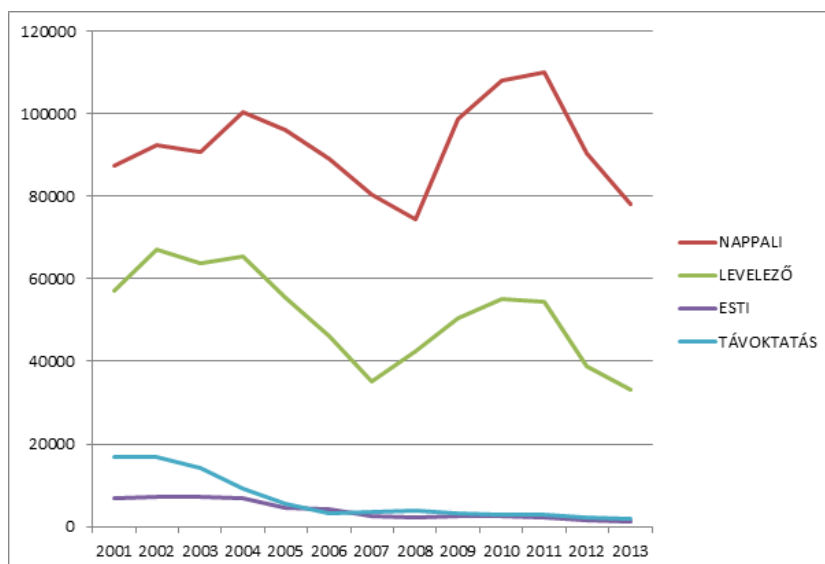
viszonyítva az összes munkarendben tanulók aránya erőteljesen csökkent az elmúlt kilenc évben, de a nappali képzésen résztvevőké nem, sőt még enyhe növekedés is tapasztalható. Ez a növekedés az ő körükben tovább tartott: egészen az 2012/13-as tanévig.

A jelentkezők száma. Az elmúlt tizenhárom év (2000-2013) jelentkezési számait megvizsgálva, jól látszik a hektikus hullámlás, melynek két mélypontja a 2007/8 és 2013/14 (3. ábra). Ezt sem lehet demográfiai okokkal magyarázni, sokkal inkább oktatáspolitikai döntések következménye. A 2000-es évek közepén egy újabb felsőoktatási törvény (2005. évi CXXXIX. törvény), a „bolognai rendszer” bevezetése, a tandíj bevezetésének lehetősége sokakat más irányba terelhetett. De jelentős szerepet játszott a középiskolai nyelvi előkészítő évfolyamok 2004-es bevezetése, ami szintén csökkenthette az adott korcsoporton belül a felsőoktatásba jelentkezők számát 2008-ban (Híves, Imre 2010).

Az elmúlt két évben a jelentkezők számának nagyarányú csökkenését nem lehet demográfiai okokkal magyarázni. Míg a 19 évesek csupán 9%-al lettek kevesebben két év alatt, addig a jelentkezők száma közel harmadával (32,4%) 55 ezer fővel csökkent. (www.felvi.hu) Azonban figyelembe kell venni azt is, hogy előzőleg kiugróan magas volt a jelentkezők száma (magasabb volt a „bázis”); ami magyarázható azzal, hogy akkor végeztek az öt évvel korábban bevezetett nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók. A csökkenés azonban így is jelentős, okait mélyebben kellene elemezni. Bizonyosan közrejátszik a gazdasági helyzet – mind a lakosság, mind az intézmények anyagi lehetőségei szűkültek –, az oktatáspolitikai döntések, a jelentős számú elvándorlás, Feltehetőleg többen választják a rövidebb OKJ-s képzést (bár erre nincsenek még adataink), a hosszabb és anyagilag nehezebben vállalható egyetemi és főiskolai tanulmányok helyett. (A Bologna-folyamatban kialakított hat-hét szemeszteres alapképzése többek közt az ilyen problémákra is igyekezett választ kínálni, vö: Kozma – Rébay 2008).

A 3. ábráról az is leolvasható, hogy a felsőoktatáson belül a esti és a távoktatás megszűnőben van. Ez a folyamat a 2000-es évek közepétől gyorsuló ütemben tart. Esti tagozatra 2003-2004-ben még 5300-an jelentkeztek, 2013-ban már csak 659-en. Még inkább visszaszorult a távoktatás: 2002-ben 12 ezren jelentkeztek, ami mostanra (2013) 836 főre csökkent. A levelező tagozatra jelentkezők száma is jelentősen csökkent: arányuk az összes jelentkező között 35%-ról 23%-ra esett. Valószínűsíthető, hogy ezekből a nem nappali képzési formákból vont el hallgatókat a középiskolákban folytatott, nem felsőoktatáshoz tartozó szakképzés, hiszen ezek anyagilag könnyebben vállalhatók és helyben vannak. Tíz év alatt két és félszeresére nőtt az ott tanulók száma (8,8 ezerrel 20,6 ezerre). Bár csökken a nappali tagozatra jelentkezők száma is, azonban a felsőoktatásba bejutni kívánók egyre nagyobb arányban ezt a képzési formát választják: 55%-ról 76%-ra emelkedett tíz év alatt az arányuk. A részidős felsőoktatás visszaesésének, majd újra növekedésének van néhány további fontos oka: pl. a kétszintű képzés bevezetése, ami átalakította a részidős továbbtanulási stratégiákat (lásd

erről: Polónyi (2012) Honnan jönnek a hallgatók *Educatio* 2012/2, vagy Polónyi (2013) Az aranykor vége – bezárnak-e a papírgyárak? *Gondolat*) A jelenlegi csökkenésnek pedig nyilvánvaló oka az emelt szintű érettségi bejutási követelményként való előírása.

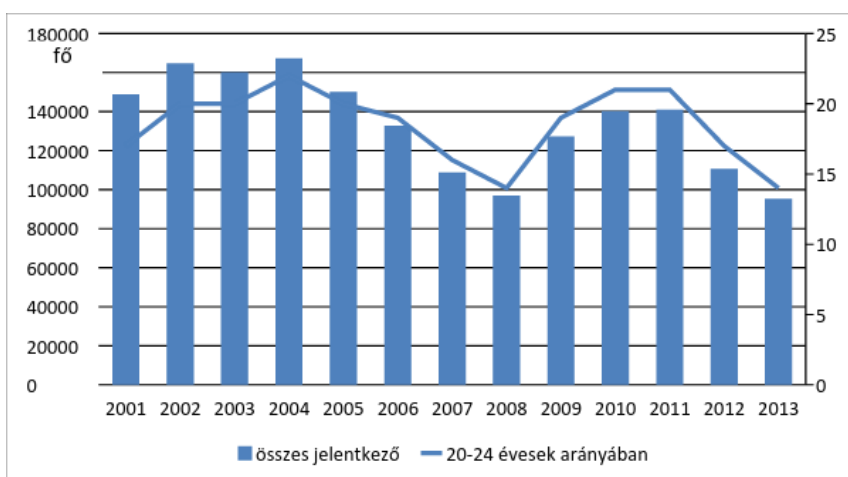


3. ábra. A felsőoktatásba jelentkezők száma, 2001-2013

Adatok forrása:

[http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!](http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/)
ElmultEvek/elmult_evek.php

Továbbtanulási igények. A továbbtanulási igényeket nem jellemezhetjük pusztán a jelentkezők számával: a jelentkezők száma demográfia függő (ha esetünkben ez nem mutatható is ki). A továbbtanulás iránti (társadalmi) igények megfelelőbb mutatója ezért a jelentkezők aránya a megfelelő korcsoportban. A felsőoktatásba jelentkezők számát viszonyítva a 20-24 éves korcsoporthoz látható, hogy az elmúlt tizenhárom évben (2001-2013) tendenciaszerűen nem csökkent a jelentkezési arány (4. ábra), hanem 14-23% között ingadozott. A két mélypont a 2008-as és a 2013-as év. Az oszlop és vonal diagram egymáshoz simulása és az arányszám hullámozása azt mutatja, hogy elsősorban nem demográfiai okokra vezethető vissza a felsőoktatásba jelentkezők számának csökkenése. A hallgatóknak a 20-29 éves korcsoporthoz viszonyított aránya nem ingadozott ennyire, és a visszaesés is csak minimális: 28-ról 26 %-ra az összes munkaerő tekintve; a nappali hallgatók között pedig gyakorlatilag nincs csökkenés. A 2000-es évek közepén még emelkedett is az arányuk, és az évtized második felében is csak stagnált.



4. ábra: A felsőoktatásba jelentkezők száma és arányuk a 20-24 éves népességhez viszonyítva, 2001-2013

Jelentkezési hajlandóság. Mit csinálnak az érettségizett fiatalok? Miért jelentkeznek kevesebben a felsőoktatásba? Az 1. táblázat szerint az érettségizők aránya a 19 éves korosztályban változatlanul 70% körül mozog – bár a létszámuk csökkent (demográfia!) –, kissé emelkedő tendenciával. Ráadásul az elmúlt tizenhárom évben (2001-2013) az arányok eltolódtak a gimnáziumban érettségizettek felé, ami jobb esélyt biztosít a felsőoktatásba jutáshoz.

1. táblázat Érettségizettek, 2001-2013

év	gimnáziumban	%	szakközépiskolában	%	össz. érettségizett	19 évesek	éretts/19évesek arányában
2001	37 989	42,7	50 919	57,3	88 908	134761	66,0
2002	40 239	44,5	50 170	55,5	90 409	127985	70,6
2003	42 739	47,9	46 488	52,1	89 227	128151	69,6
2004	48 259	51,9	44 695	48,1	92 954	129706	71,7
2005	45 151	51,0	43 387	49,0	88 538	126815	69,8
2006	46 847	51,6	43 939	48,4	90 786	125035	72,6
2007	47 422	52,1	43 607	47,9	91 029	124718	73,0
2008	42 353	52,2	38 830	47,8	81 183	124545	65,2
2009	49 278	54,5	41 172	45,5	90 450	126231	71,7
2010	46 768	53,6	40 476	46,4	87 244	127509	68,4
2011	46 561	54,2	39 364	45,8	85 925	121914	70,5
2012	45 835	54,9	37 613	45,1	83 448	117630	70,9
2013	46 115	54,5	38 489	45,5	84 604	115590	73,2

Még érdekesebb megvizsgálni a felsőoktatásba felvetteket és a jelentkezőket az érettségizők és a 19 évesek arányában (2. táblázat). A felsőoktatásba felvettek száma radikálisan csökkent mind az érettségizőkhöz, mint a 19 évesekhez viszonyítva. Ez a jelenség különösen az elmúlt néhány évben gyorsult fel. A felsőoktatásba jelentkezők aránya is csökkent. Míg a 2000-es évek elején 100 érettségizőből még 140-150-en jelentkeztek felsőoktatásba, addig tavaly (2013) csak 83-an. A felsőoktatásba jelentkezők arányának csökkenése felkelti a gyanút, hogy nem csak a létszámok csökkennek, hanem a továbbtanulási igények is. De vajon valóban az igények csökkennek – vagy éppen a továbbtanulási lehetőségek szűkültek? Ez utóbbit valószínűsítik a következők.

- Korábban sokan második (harmadik) diplomát akartak szerezni, sokszor a nem nappali képzésben, napjainkban pedig radikálisan csökken a nem nappali képzésre jelentkezők száma.
- Alapvetően befolyásolhatja ezt az adatot a hallgatók finanszírozása. Jelenleg (2013/2014) tizenkét félévet finanszíroz az állam; korábban nem volt ilyen limit. Valószínűsíthető, hogy sok hallgató nem vállalkozik további diploma elérésére, mert csak önköltségesen tudná megszerezni. A Szinapszis piackutató egy utóbbi felmérése szerint például: „A passzív jogviszonnyal rendelkező (vagyis tanulmányaikat korábban elkezdő, de halasztás mellett döntő) egyetemi hallgatók 41 százaléka az első két évben függeszti fel a tanulmányait, ezen belül is 47 százalékuk azzal indokolja a döntést, hogy nem tudja a tanulás költségeit tovább finanszírozni, 42 százalék pedig elkezd dolgozni...” (Origo, 2014). Elmennek külföldre dolgozni? Ez utóbbit állítólag mind többen választják – bár megbízható és reprezentatív adataink erre vonatkozólag még nincsenek. Egyelőre annyit tudunk, hogy jelenleg (2014) a 18-49 éves korcsoport mintegy 7 %-a van külföldön. Mintegy negyedrészüket Németországban, negyedrészüket Angliában (Egyesült Királyság), további mintegy harmaduk pedig a Benelux államokban, illetve Amerikában (USA). (Sik Endre, 2014).
- Más lehetséges válasz, hogy – mint fentebb említettük – a rövidebb OKJ-s képzéseket választják. Felsőfokú szakképzésben tanult középfokú iskolában (főleg szakközépiskolában – ők nem tartoznak a felsőoktatáshoz): 2012-ben 20573, 2010-ban 20580, 2008-ban 16646, 2004-ben 14492, 2002-ben 8893 fő.
- Esetleg külföldön tanulnak. Egyes statisztikák szerint „robbanásszerűen” nő a külföldön tanulók száma (HVG 2013.12.6) – de ez ma még elenyésző az itthon tanulókhoz képest. (2013-ban az érettségizők 18%-a jelentkezett külföldi felsőoktatási intézménybe; jellemzően a jó tanuló lányok, akik ún. elit gimnáziumokban szereztek érettségit. A legnépszerűbb – választási sorrendben – Anglia (Egyesült Királyság), Amerika (USA), Ausztria és Németország. (MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet, 2013). Az Education at a Glance szerint 2003 és 2011 között 2-3

ezerrel nőtt a külföldön tanuló magyar diákok száma. Mind az Education at a Glance 2013, mind a Global Education Digest 2012 szerint 8-10 ezer magyar hallgató tanult külföldön 2010, 2011-ben. (Az adatokra Polónyi István hívta fel a figyelmet.)

2. táblázat: Felsőoktatásba felvettek és jelentkezők az érettségizők és a 19 évesek arányában, 2001-2013

	Felvettek*	Első helyen jelentkező				
év	fő	Érettségizők arányában (%)	19 évesek arányában (%)	fő	19 évesek arányában (%)	Érettségizők arányában (%)
2001	81543	91,7	60,5	128545	95,4	144,6
2002	89823	99,4	70,2	140174	109,5	155,0
2003	84860	95,1	66,2	133398	104,1	149,5
2004	86898	93,5	67,0	139647	107,7	150,2
2005	81540	92,1	64,3	124989	98,6	141,2
2006	71888	79,2	57,5	103297	82,6	113,8
2007	65214	71,6	52,3	87017	69,8	95,6
2008	71726	88,4	57,6	86157	69,2	106,1
2009	75239	83,2	59,6	103913	82,3	114,9
2010	72707	83,3	57,0	107418	84,2	123,1
2011	73991	86,1	60,7	105829	86,8	123,2
2012	59921	71,8	50,9	79591	67,7	95,4
2013	53443	63,2	46,2	70390	60,9	83,2

* Felvettek: alapképzésre, minden munkarendben, őszi indulással, pótfelvétellel is

- Alapvetően befolyásolhatja a felsőoktatásba való bejutást a folyamatosan emelkedő ponthatár. 2010-ben 160 pont, 2011-ben 200 pont, 2013-ban 240 pont, 2014-ben 260 pont, 2015-ben 280 pont, 2016-ban 300 pontra emelkedik a bejutáshoz szükséges ponthatár (Eduline, 2013)

Mindez azt fogja eredményezni, hogy egyre kevesebben akarnak / tudnak / fognak bejutni a felsőoktatásba. Az Oktatási Hivatal adatai szerint 2012-ben 3144 fő került be 240-259 közötti pontszámmal alap- és osztatlan képzésre az általános, a keresztféléves és a pótfelvételin. Ez a szűkítés – amely a minőségre hivatkozik – várhatóan egybe fog esni egy nagyarányú demográfiai hullámvölgygel. (2013-ban 630 ezer 20-24 éves volt, 2023-re 480 ezer lesz).

De jó-e az, ha csökken a hallgatói létszám? Egyesek szerint a felsőoktatási kínálat folyamatos bővülésének – vagy akár a meglévő kapacitások fenntartásának – egyfajta önmozgása van (l. pl a bázisalapú finanszírozás gyakorlatát). Ami főlegesen terheli a költségvetést, ugyanakkor csökkenti is a színvonalat; hiszen a felsőoktatás kimerítette a „továbbtanulási potenciált”, valamint diplomás munkanélküliséget okoz (Timár, Polónyi, 2001). Mindebből következnek, hogy

a hallgatói létszám csökkenése nem rossz, hanem jó. Emeli a diplomások színvonalát (a diploma presztízsét: ha kevesebb van belőle, akkor a kevesebb többet ér). És segít elkerülni a diplomás munkanélküliséget. Ezzel szemben érdemes megfontolni a következőket:

- Kétségtelen, hogy egyre többen vannak felsőfokú végzettek: 1990-ben még 11%, 2001-ben 12%, 2011-ben 19%-ra nőtt a 25 éven felüli népességben a felsőfokú végzettségük aránya Magyarországon. Ez azonban még mindig jelentősen az OECD átlag (26%) alatt van. Vajon a nálunk fejlettebb országokban, ahol a felsőoktatásban való társadalmi részvétel magasabb – a felsőoktatás gyakorlatilag már el is tömegesedett – emiatt alacsonyabb lenne a diplomák színvonala vagy értéke? Vajon a szigorúbb felvételi szelekció – alternatív tanulási utak nélkül – automatikusan emeli a felsőoktatás színvonalát?
- Jelenleg (2013) a 20-24 éves népességből közel 30% tanul valamilyen felsőoktatási intézményben. Ma nincs számottevő diplomás munkanélküliség Magyarországon. A felsőfokú végzettséggel rendelkezők bérelőnye az alacsonyabb végzettségűekhez képest nemzetközi szinten is magas. Akinek van diplomája, az viszonylag jól keres, és talál állást: a munkapiac ma is inkább a magas végzettségű munkavállalókat várja, kevésbé az alacsonyabb iskolázottságúakat.
- A felsőoktatási expanzió középiskolai háttere biztosítva van: a tartalékok egyáltalán nem merültek még ki. A 2011-es népszámlálás szerint a 20-24 éves korcsoport 68%-a érettségizett, az érettségizettek aránya a megfelelő korcsoportban az 1970-es évek vége óta nálunk is folyamatosan növekszik. A kérdés az, hogy közülük hányan akarják vagy tudják vállalni a felsőoktatással járó anyagi és időbefektetést.

Mindebből arra következtetünk, hogy a hallgatói létszám csökkenése inkább rossz, mint jó. S ha ez így van, érdemes gondolkodni azon, hogyan állíthatjuk meg a hallgatói létszám csökkenését – illetve miként fordíthatjuk meg a felsőoktatási kapacitások esetleges leépülését.

Kilátások

A vizsgált statisztikai adatokból az látszik, hogy az elmúlt években a felsőoktatásban való részvétel stagnált, illetve erőteljesen hullámszott – de ennek első sorban nem demográfiai, hanem oktatáspolitikai okai voltak. A következő évtizedben (2013-2023 között) 24%-kal csökken a 20-24 éves korcsoport létszáma. A gazdasági helyzettől és az oktatáspolitikától függ, hogy ez a csökkenő létszámú népesség milyen számban és milyen arányban fog rész venni a felsőoktatásban. Úgy véljük, a jelenlegi megtorpanás mögött nem a továbbtanulási igények csökkenése van – egyfajta elfordulás a felsőoktatástól –, hanem inkább szunnyadó igények, amelyek egy bátorító oktatáspolitikai környezetben ismét fölerősöd-

nek. A felsőoktatás expanziójának folytatódását a 2010-es évek vége felé várjuk. De vannak-e egy újabb felsőoktatási expanzióknak tartalékai?

Nem szokványos hallgatók. A felsőoktatási expanzió egyik esélye: a lemaradó társadalmi csoportok mind nagyobb arányú bevonása a felsőoktatásba. Nincsenek reprezentatív adataink annak kiderítésére, hogy különböző társadalmi csoportokban milyen és mekkora a hajlandóság a középfok utáni továbbtanulásra. Egyes mélyfúrászerűen végzett felsőoktatási kutatásokból (Forray, Kozma 2009, Engler 2013, Tózsér 2013) azonban – értelemszerűen – arra következtethetünk, hogy a középfok utáni tanuláshoz különböző társadalmi csoportokban különböző motívumai vannak. Egyes társadalmi csoportokban továbbra is az ún. „középosztályosodás” a legerősebb hajtóerő, amely a középfok utáni tanulást (felnevelést, élethosszig tanulás stb.) a társadalmi emelkedéssel, érvényesüléssel köti össze. Más társadalmi csoportokban – s éppen azokban, amelyekből az ún. „nem szokványos” hallgatóság érkezik, a kézzel fogható munkapiaci előnyök, a munkapiacra realizálható jövedelem, a gyorsabb és/vagy előnyösebb elhelyezkedés, a minél hamarabbi belépés a munka világába lehet az uralkodó hajtóerő.

A nem szokványos hallgatók megjelenése volt a nyugat-európai felsőoktatási robbanás egyik magyarázata az 1960-70-es évtized fordulóján. A nem szokványos hallgatók közé sok mindenkit soroltak, és sorolhatunk mi is. Főleg azokat a csoportokat, amelyeknek még nem volt felsőoktatási hagyományuk. Nyugat-Európában ilyenek voltak például a nők, a különböző kisebbségek, nem utolsósorban a sajátos nevelési igényűek. Ilyenek voltak azonban azok a korcsoportok is, amelyek hagyományosan már nem jártak a felsőoktatásba, életkoruknál és / vagy előképzettségükönél fogva. Az idősebb korcsoportok megnyerése volt a nyugat-európai (első) felsőoktatási robbanás egyik hajtóereje. A volt gyarmattartó országokban pedig az egykori gyarmatok főlsszabadult lakosai, akik egykori gyarmatosítóik felsőoktatásában is megjelentek (pl. Hollandia felsőoktatási expanziójánál).

Nálunk a felsőoktatás újabb expanziójának tartaléka elsősorban a cigányság. Rájuk, a roma / cigány népességre ugyan hagyományosan úgy szokás gondolni, mint a szociálpolitika problémájára (és csak ennek függvényében az oktatáspolitikára). Ennek oka részben egy politikai tradíció, részben pedig a cigány/roma népesség sokszínűsége, nemzetközi viszonylatban is. A hazai roma/cigány népesség azonban nem azonos az angliai, ír vagy svédországi vándorlókkal (traveller). A hazai roma/cigány népesség – számos más országban élő rokonaitól eltérően nemzeti (etnikai) kisebbségnek számít, és az is. Eltérő kormányzati politikák tekinthetnek ugyan főként szegénységi problémaként őket (ez is igaz), az újabb kutatások (Forray, 2013) egyre inkább kulturális helyzetük elmaradottságát emelik ki. Növekvő arányuk miatt az érettségizettek közt, a hazai felsőoktatásnak mindenképp velük kellene elsősorban számolni. megnyerésük nem csak az expanzió miatt fontos – társadalmpolitikai értelemben is az.

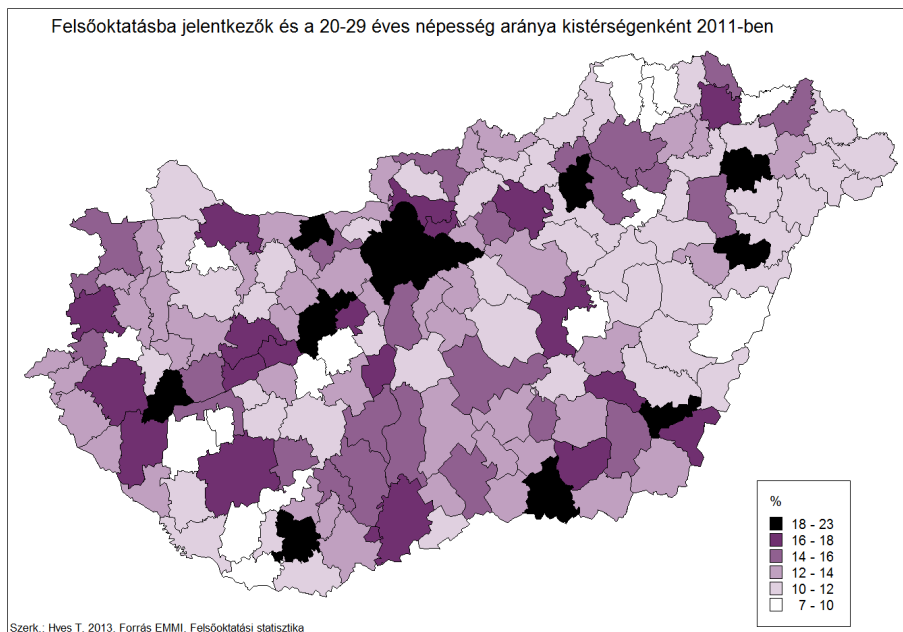
A nem szokványos hallgatók sajátos, új csoportja – legalább is a hazai felsőoktatásban – a külföldi hallgatók tábora. Régóta jelen vannak a hazai felsőoktatásban, 1989/90 előtt főként mint külpolitikai szereplők (a megsegíteni kívánt szocialista országokból, illetve a szovjet érdekszférába tartozó területekről érkeztek); 1989/90 után, az EU-csatlakozás előtt inkább a határon túli magyarok közül. Az EU-csatlakozás alapvetően megváltoztatta a helyzetet. Míg itthonról sokan (egyre többen?) jelentkeznek külföldi felsőoktatásba, addig a hazai felsőoktatásnak is erőteljesen számolnia kell olyanokkal, akik Magyarországon kívánnák végezni tanulmányaikat, de legalább is azok egy részét.

Intézményi átalakulás. A nem szokványos hallgatók föltűnése a hazai felsőoktatásban ki fogja kényszeríteni a hagyományos felsőoktatás belső megújulását. Korábban többször megírtuk már, hogy a felsőoktatás egyre inkább illeszkedik az ország oktatási rendszeréhez, és ez tevékenységeiben, módszereiben és szemléletében is igaz. Az oktatás megújuló módszereit valójában nem a menedzserizmus kényszeríti ki, hanem egy megváltozott hallgatóság (amint ez számos más szolgáltatónál is igaz). A felsőoktatási expanzió újabb szakasza szinte törvényszerűen kell (és talán fog is) együtt járni a felsőoktatásban folyó tevékenységek átalakulásával és megújulásával.

Területi egyenlőtlenségek. A felsőfokú továbbtanulási igények (jelentkezések) és realizálásuk területi szerkezetét vizsgálva olyan társadalmi eredetű egyenlőtlenségek mutatkoznak, amelyek egyaránt összefüggésbe hozhatók az adott térségek gazdasági fejlettségével és a felsőoktatás területi szerkezetével (5. ábra). (Forray, Kozma 1999). Várható és kívánatos, hogy az igen jelentős (háromszoros, 7-23 %) területi egyenlőtlenség mérséklődjék. Ennek több eszköze is van – az oktatáspolitikára számára a leginkább hozzáférhető a felsőoktatás hálózatainak átalakítása.

A felsőoktatás jellegénél fogva centralizált, központokhoz kötött, székhelye valamelyik nagyváros, s az elmúlt években a felsőoktatás központosítása – mind nemzetközi, mind kormányzati, mind pedig intézményi szinten – még inkább előrehaladt (Kozma, 2010). Egyre inkább a nagy egyetemek uralják a hazai felsőoktatás hálózatát, és köztük is erőteljes hierarchizálódás ment végbe. Abban a versengésben, amely a hallgatói létszámok növeléséért indult, ez a hierarchizálódás még tovább növekedett; s ebben erőteljesen közreműködtek a felsőoktatás különböző érdekcsoportjai is. Ahhoz, hogy a felsőoktatási csökkenés – amelynek adatait az imént bemutattuk – megálljon, a felsőoktatásnak ezt a hierarchizálódását érdemes mérsékelni. Ennek eszköze – mint azt már számos vonatkozó tanulmányból ismerjük – a hálózat egyfajta terítése. Közelebb vinni az emberekhez – esetünkben a potenciális vagy éppen az aktuális (jelentkezésre fölkészülő) hallgatókhoz – a felsőoktatás kínálatát: ez az eszköz már nemzetközileg is eredményesnek bizonyult. Ami nem a felsőoktatási központok visszaszorítását, leépítését jelenti – pl. racionalizálásukra hivatkozva –, sokkal inkább kis intézmények egész hálózatának mintegy alájuk építését. E kis intézmények mintegy

„rájuk hordhatják” a hallgatóságot, amelynek nem kell azonnal elszakadnia saját térségétől, elég a későbbi tanulmányok során jelentkezni és főlvételt nyerni az egyetemi központokba (mondjuk, magiszteri vagy másoddiplomás képzésekre).



Forrás: TelR, Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.

5. ábra: A kistérségben élő 20-29 évesek és a kistérségből felsőoktatásba jelentkezők aránya 2011

A felsőoktatás hálózatának ilyen „terítése” egybecseng a térségközpontok vezetőinek törekvéseivel, a mostanában sokat és kedvvel emlegetett „tanuló város”, „tanuló közösség”, vagy akár egy tágon értelmezett vidékfejlesztés elképzeléseivel. Ami azt is jelenti, hogy további helyi források is megmozgathatók; föltéve persze, hogy egy-egy nagy, egyetemi központ az ilyen „partikuláit” kellő gonddal, távlatosan és bátorítóan kezeli. Úgy, mint ún. harmadik misszióját, annak egy kiemelkedő módját. Bár a gondolat az elitegyetemi elzárkózások miatt ma még meglehetősen idegen, a regionális és térségi fejlesztőktől távolról sem az. Kiépítése, megvalósítása egy-egy régió egészét is megemelheti (s most nem beszélünk itt eredeti szerepéről, a felsőoktatás korszerű kiterjesztéséről).

Oktatási központok. Egy mainál jobban „terített” felsőoktatási hálózat tovább visz bennünket azokhoz az „oktatási központokhoz”, amelyek a hálózat végpontjait jelenthetik. Ezek aligha lesznek a mai, tradicionális értelemben vett felsőoktatási intézmények. Hiszen a térségnek, amelyben, amelynek számára és közreműködésével megszerveződnek, nem elég felsőoktatást nyújtaniuk. Mint az

„újszülött egyetemekkel” kapcsolatos kutatásaink is mutatták (Kozma, Pataki 2011), ezek a központok egyszerre sokféle szolgáltatást kell nyújtsanak, hisz életképesek csak így maradhatnak. E sokféle szolgáltatás közül persze – mind szervezettségében, mind színvonalában – az felsőoktatási alapképzések ki kell emelkedjenek; másképp nem vezetnek el a felsőoktatási központokba azokat, akik erre törekcszenek. E (felső)oktatási központok előképeivel már találkoztunk az 1970-es évek komprehenzív középiskolái, valamint regionális főiskolái, politechnikumai, illetve az amerikai népi főiskolák (*community college*) formájában. Hazai előzményeinek tekinthetők azok a „művelődési városközpontok”, amelyeket tervezők egy-egy térség kis- és középvárosának földrajzi központjába képzeltek el (Forray, Kozma 2011). Ilyen centrumok játszhatnak meghatározó szerepet a már említett „tanuló városok” és a bennük folyó „közösségi tanulás” kialakulásában.

*

Mint eddig mindig, ma (2014) is úgy látjuk, hogy az oktatás – s benne a felsőoktatás – expanziója folytatódik, még ha törések, megtorpanások és pillanatnyi visszafordulások statisztikailag is tapasztalhatók benne. Az elmúlt mintegy kétszáz év oktatásstatisztikái egyértelműen erre engednek következtetni (Shofer, Meyer 2005) Csakhogy az expanzió nem mindenki számára jelenti ugyanazt. Aki a hallgatói létszámok folyamatos emelkedésére gondol, az érvelhet úgy is, hogy a demográfiai csökkenés időszakában a hallgatói létszámok is előbb-utóbb csökkenni fognak. Még ha így van is, ez nem jelentheti a felsőoktatási kapacitások leépítését, a felsőoktatási programok szűkítését vagy a különféle-fajta elitista kísérleteket az ún. „tehetségek” kiválogatására. A „tehetségeket” ugyanis előbb föl kell fedezni, ki kell művelni – ami éppen hogy nem az elit oktatás, hanem a demokratizálás irányába mutat.

Minden megfontolás ellenére azonban adataink mintha egyfajta társadalmi elbizonytalanodást mutatnának a felsőoktatás iránt. Néhány év megtorpanása nem mérvadó ugyan; hasonló megtorpanásokat grafikonjaink többször is mutattak (1. a 2. és a 3. ábrán). S ez jogossá teszi a kérdést: vajon hogyan folytatódik a felsőoktatási expanzió? A tradicionális intézményi struktúráknak talán kimerültek már a tartalékaik. Talán olyan intézményi struktúrák kellenek, amelyek újszerűen kapcsolódnak egy szélesebben értelemben vett, tágabb keretek között folyó „társadalmi tanuláshoz” (Wenger 2000). Lehet, hogy – európai módra, az európai hagyományokat követve és tekintetbe véve – nem csak egy negyedik fokozat kezdetének vagyunk a tanúi a mai „harmadik fokozatot” követve, arra alapozva (vö. Kozma 2000)? Lehet, hogy a tanulás terjedése nem (nem csak) a formális oktatási rendszerek expanzióját jelenti, hanem számos egyéb, ma még

nem is egészen ismert középfok utáni tanulási utakat? Négy év (2010-2014) nem elegendő ahhoz, hogy új tendenciákat fedezzünk fel. A következő évek talán bizonyítják (vagy cáfolják) föltevéseinket.

Megjegyzés

A tanulmány eredeti változata megjelent: EDUCATIO ® 23. (2014), 2. sz.

A szerzők köszönik Polónyi István szakmai észrevételeit, közülük egyeseket szövegszerűen felhasználtunk.

Hivatkozások

Craig, J E, Spear N (1979) „Explaining educational expansion.” In: Archer, M. S (1979), *Social Origins of Educational Systems*. London: Sage, pp. 151-213

EduLine 2013

(http://eduline.hu/erettsegi_felveteli/2013/8/26/Ilyen_lesz_a_2014es_felveteli_a_legfontosa_HJRG1Q) (Leolvasva: 2014.2.23)

Engler Á (2013), „Tanulási döntések és tanulási motívumok regionális vizsgálatok alapján.” EDUCATIO ® 22 (2013), 1:81-89

Felsőoktatási Törvény (2005)_

<http://www.complex.hu/kzldat/t0500139.htm/t0500139.htm> (leolvasva: 2014.02.21)

Fórray R K (2013), *Az idő fogságától szabadon*. Budapest: Új Mandátum

Fórray R K, Kozma T (2011), *Az iskola térben, időben*. Budapest: Új Mandátum

Fórray R. K., Kozma T. (1999) *Regionális folyamatok és térségi oktatáspolitikai*. Budapest: Oktatókutató Intézet

Híves T., Imre A. (2010), „A középfokú oktatás szerkezeti változásai és az érettségivel kilépők.” In: *Felsőoktatási jelentkezések 2010*. Budapest: Educatio Kft, pp. 39-48.

http://www.origo.hu/itthon/20140213-nem-a-nyelvvizsga-a-foproblemaja-az-egyetemistaknak.html?utm_source=origo-nyito&utm_medium=sec-1&utm_campaign=sec. (Leolvasva: 2014.2.23)

HVG 2013.12.06. :_

http://hvg.hu/itthon/20131206_El_lehet_menni_gimnazistak_kulfoldi_egyetemen

(Leolvasva: 2014.2.23)

Kozma T (1983) *Az oktatás fejlesztése: esélyek és korlátok*. Budapest: Kossuth

Kozma T (1998), „Expanzió.” EDUCATIO ® 7 (1998), 1:5-18

Kozma T (2000) „Negyedik fokozat?” *Info-Társadalomtudomány* 49: 61-74

- Kozma T, Pataki Gy eds (2011), *Kisebbségi felsőoktatás és a Bologna-folyamat*. Régio és Oktatás VIII. Debrecen: CHERD
- Kozma T, Rébay M eds (2008), *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum
- Kozma T. (2010) „Expanzió. Tények és előrejelzések, 1983–2020.” *EDUCATIO* 18 (2010), 1: 7–18.
- Meyer J W et al (1992). „World expansion of mass education 1870-1970.” *Sociology of Education* 65 (1992), 6: 13-24
- MKIK Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézet (2013) Hol szeretnék továbbtanulni. Hat magyarországi állami gimnáziumban tanulók körében végzett adatfelvétel eredményei, 2013.
http://www.gvi.hu/data/papers/gimi_2013_elemzes_130723.pdf
(Leolvasva: 2014.2.23)
- Origo (2014) Nem a nyelvvizsga a fő problémája az egyetemistáknak.
- Polónyi I. (2004) *A hazai felsőoktatás demográfiai összefüggései a 21. század elején*. Kutatás Közben 255. Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet
- Polónyi I. (2012) Honnan jönnek a hallgatók *Educatio* 2012/2,
- Polónyi I. (2013) Az aranykor vége? (Társadalom és Oktatás 37) Budapest: Gondolat
- Polónyi I., Timár J (2006), *Oktatáspolitikai és demográfia*. Kutatás Közben 274 Budapest: Felsőoktatási Kutató Intézet
- Shofer E, Meyer J W (2005). „The world wide expansion of higher education.” *American Sociological Review* 70, 6:898-920
- Sik Endre (2014) Migráció a mai Magyarországon. Tárki. 11. p.
http://www.tarki.hu/hu/news/2014/kitekint/20140116_migracio.pdf
(Leolvasva: 2014.2.23)
- Timár J., Polónyi I. (2001), *Tudásgyár vagy papírgyár?* Budapest: Új Mandátum.
- Tözsér Z 2013, „Intézményválasztási döntések a részidős hallgatók körében.” *Iskolakultúra* 22 (2013), 7-8: 84-101
- Wenger, E (2000), „Communities of practice and social learning system.” *Organization* 2000, 7: 225-36

Abstract

The end of expansion?

Higher education expansion is one of the highly debated policy questions in Hungary today. According to the government, the higher education system has to be be shrunked down because of the present and coming demographic wave crest. If the system would be shrunked, according to the universities, the stand-

ards of accesses have to be raised, so as to avoid mass higher education in the future. The authors of the present paper argue, that a) Debating parties use the concept 'expansion' in various meanings, causing troubles in understanding each others interests; b) according to present data, demography is not influencing yet the access in higher education; the number of full time applications are still rising (while the numbers of part-time applicants are decreasing); the social demand for higher education access and studies (per cent of applicants in the relevant age group) are still intensive. In the end, innovative strategies of higher education developments are suggested to save the system and institutions in the age of further demographic decline.

Key words: policy of higher education, expansion, demography of schooling, strategies for HE development

Köpeczi-Bócz Tamás

OKTATÁS A GLOBÁLIS MÉDIAKÖRNYEZETBEN (Ki neveli a gyermeket?)

Változások

A XXI. század társadalmára számos jelzöt használnak a társadalomtudományokkal foglalkozók. Kutatási területként eltérő célok mentén végzik a rendszerkutatásokat és ennek megfelelően szerteágazó irányok és ajánlások fogalmazódnak meg. A jelentősebb finanszírozással vagy nemzetközi hálózattal rendelkező kutatócsoportok megrendeléseit általában a gazdasági megfontolásokat helyezik előtérbe, így a legtöbb esetben az a célrendszer fogalmazódik meg, hogy a munkaerőpiac szempontjából milyen oktatási-nevelési folyamatokat kell az egyes társadalmaknak megszerveznie. Az esetek jelentős része elszakad a gyermek fejlődésének vizsgálatától, és a tananyag elsajátításának hatékony módszereit keresi, hiszen azt feltételezi, hogy aki az oktatási követelményeknek, sztenderdeknek megfelel, az a jövő társadalmának elfogadott, hasznos tagja lesz. Ennek a sztereotípiának széles elismertségét bizonyítja, hogy számos országban – így Magyarországon is – részletes követelményspecifikációkat dolgoznak ki, ezek alapján oktatási célkövetelményeket fogalmaznak meg, amelyeket a lehető leginkább sztenderdizált oktatási eszköz háttérrel és felkészített pedagógusokkal igyekeznek megvalósítani. Hangsúlyozottan szeretném elismerni ezeknek az irányoknak azt a pozitív hatását, amely lehetővé teszi egyfajta „etalon” kialakítását. Ugyanakkor érdemes megvizsgálni, hogy ezen törekvéseknek milyen környezetben és kihívások mentén kellene sikert aratniuk. Célszerű mérlegelni, hogy a jelenleg elfogadott szabályozás és intézményes eszközrendszerek mennyire képesek eredményes választ adni az XXI. század globális társadalmi-gazdasági kihívásaira.

A globális gazdaság mindennapjainkat betöltő hegemoniáját kevesen vitatják. A lokális gazdaságoknak lehetnek kulturális hagyományai – valamilyen természeti adottsághoz, technológiához vagy magas munkakultúrához igazodó termék előállításra és szolgáltatásra gondolhatunk, de a jelentős gazdasági folyamatokat, a technológiák és termékek – beleértve a rajtuk képződő profit – áramlását más

tényezők határozzák meg. A globális gazdaság óhatatlanul maga után vonja a globális társadalom kialakulását, vagyis egy közös kulturális háttér kialakulását. Kétségtárgy ez a szerepet a korábbi évszázadokban az egyházi közösségek határozták meg, így nem véletlen az sem, hogy a világ szinte minden pontján szinte minden vallási közösség megtalálható.

A globális társadalom kialakulása kívánatos a globális gazdaság fejlődéséhez, egyben potenciális veszélyt jelent az egyes nemzeti közösségek számára. A helyzet paradox, mert az egyes régiók gazdaságának fejlődését a globális gazdaság határozza meg, ugyanakkor ez a fejlődés a nemzeti sajátosságokat egyre inkább háttérbe szorítja.

Mindezek a tendenciák kettős kihívás elé állítják az oktatást. Egyszerre kell megfelelni a nemzeti értékek megőrzésének és a globális társadalmi folyamatoknak. A XXI. század oktatási célkitűzései megváltoztak, mert nem csak egyes szakterületeken követeli meg a mélyreható, nemzetközi szinten elérhető tudás és ismeret megszerzését, hanem a társadalmi alapértékek szintjén is elvárja a mérlegelés, értékítélet és értékképviselés készségét. Mindezen jelenségeket egy új nevelő erő hozza be a mindennapok valóságába, ez pedig a globális média. A gyermekek nevelésének legfontosabb szereplői köre bővült, immár a lokális társadalom és intézményesült oktatási-nevelési képviselője – az iskola, valamint a család nevelő ereje és feladata egészül ki a globális média nevelő hatásával. Hiba ezt a tényezőt figyelmen kívül hagyni vagy nem kellő szerepkörbe ültetni. Amikor általánosan elfogadjuk az információs társadalom, a tudás alapú társadalom kifejezéseket, akkor arra is gondolnunk kell, hogy a tudás megszerzése és folyamatos szinten tartása az informatikai rendszereken keresztül történik gyermek és felnőtt korban egyaránt.

Ez pedig más iskolákat, más szülői magatartást, eltérő tartalmakat és módszereket igényel. Az iskolakultúra az elmúlt évtizedben jelentős változásokon ment keresztül csakúgy, mint ahogy az alkalmazott módszerek. Mindennek alapja egy megváltozott oktatási-nevelési célrendszerben keresendő, melynek egyes elemeivel ismerkedhetünk meg e cikk keretei között.

A téma olyan kérdéseket vet fel a társadalomtudományok és ezen belül a pedagógia számára, melyek gyökeresen eltérnek az elmúlt évszázadokban felmerült problémáktól.

A változás – mely álláspontom szerint akkor tekinthető fejlődésnek, ha tudatosan kezdeményezzük és kontrolláljuk azt – és az abból adódó kihívások egyidősek az emberiséggel. Korábban a változások egy-egy generáción belüli hatása csak akkor volt érzékelhető, ha jelentősebb társadalmi trauma (pl. háború) következett be, mára nem csak egy generáció alatt, hanem egy-egy ember élete során több alkalommal is gyökeres változások következhetnek be. Említhetjük például a görög társadalom fénykorát, ahol, amikor a szépnek, jónak örülni tudó közösségi embereszmény dominált, majd a hanyatló korszakot, amikor jöttek a cinikusok, sztoikusok, akik a fenti embereszménnyel szemben az egyéni boldog-

ságot, belenyugvást hirdették. A gyökeresen eltérő eszmények között 300-400 év telt el, sok-sok generációt jelentve. Említhetnénk a középkort – a klasszikus középkor aszkézist hirdető és a reneszánsz életigenlő embereszményei között ugyancsak évszázadok teltek el és a változások egy generáción belül alig éreztették hatásukat. Ezt legfeljebb csak a társadalom elenyésző kis része, a filozófusok, pedagógusok érzékelték, s akik tudatosan vagy anélkül, de mégis felkészítették a társadalmat a várható változásokra, illetve annak következményeire. (Jáki, 2011)

Sokan a változások kezdetét a rádiózás és televíziózás információ áramlásra gyakorolt jelentős hatásában látták: ezek a technológiák, találmányok megváltoztatták életünket, szabadidős szokásainkat, olvasáskultúránkat. Mára ezek az eszközök egyszerre jelentik az ismeretszerzés új forrását és az irányított társadalomformáló hálózatokat. Mint ilyenek, egyre jelentősebb szerepet töltenek be a gyermekek nevelésében, tanításában. A közvetlen hatás mellett egy közvetett hatást is rögzítenünk kell. A szórt médiatechnológia általánossá válása a 60 évvel ezelőtti generációknál azt eredményezte, hogy KEVESEBBET töltöttek valódi közösségekben, így a helyi közösség által kontrollált önképük már nehezebben alakult, növekedett az elszigetelődésük.

Az utóbbi évtized generációinál ez a jelenség módosult. Általuk már nehezen megválaszolható a kérdés, hogy mennyi időt töltenek valódi közösségekben. Helyi valódi közösség alatt legfeljebb az iskolai közösséget, sportcsapatot vagy valamilyen művészeti ágban tevékenykedő társulatot érthetünk. A közösség színtere a virtuális tér, az internet világa lett, ahol nem időszakosan, hanem KIZÁRÓLAGOSAN töltik szabadidejüket. Ennek következtében ennek a környezetnek a nevelő hatása felülmúlja az iskola és a szülők hatásait. Zhang ezt így jellemezte: „A ma oktatáspolitikájának talán legnagyobb kihívása a gyerekek iskolában és iskolán kívül szerzett ismereteinek, viselkedési szokásainak összekapcsolása, összhangjának megteremtése, az ismeret- és értékközvetítésben az iskola szerepének újragondolása, a pedagógusok szerepének reformálása, módszertani eszközarzenáljának megújítása.” (Zhang, 2009)

A médiatudatosság mint új kompetencia

A XXI. század legfőbb iskola szervező szempontjának a médiatudatosságot kellene nevezni. Ennek oka, hogy amíg a korábbi évszázadok oktatási céljainak és iskoláinak összehasonlítása és fejlődése valóban összhangban volt a társadalom fejlődésével, addig ez az egyensúly mára felborulni látszik. Furcsa módon a tudás- és információs társadalom jellemzői a tradicionális társadalmak tagjainak kompetencia szükségleteivel leképezhetők voltak. A XXI. század társadalmában azonban már nem ezeken az elveken alapul, az új társadalomszervező erő a **fogyasztói társadalom** címszóval összegezhető, melynek alapeleme és legfőbb eszköze az új média. Alapeleme abban az értelemben, hogy olyan eszközrend-

szert adott, mely a fogyasztási szocializációt elszakította a valódi szükségletektől, így az iskolákban közvetített alapértékektől is. A 2008-ban kezdődő pénzügyi válság nem csak gazdasági-, hanem társadalmi válságot is eredményezett. A gazdasági válság a fogyasztás átalakulását hozta magával. A **válság okai** első sorban nem gazdasági jellegűek, hanem **kulturális és értékbeli természetűek**. A hitelválság a pénzintézetek, a társadalmi és gazdasági szereplők közös felelősségét veti fel, melynek következtében felerősödtek a lakosság pénzügyi ismereteinek szükségességét segítő szakmapolitikák. A pénzügyi tudással kapcsolatos ismeretek elsajátításában az oktatás kiemelt fontosságú szerepet tölt be, így annak eredményességét és hatékonyságát nemzetközi és hazai szinten is kiemelten támogatják.

A pénzügyi ismeretek kompetenciává fejlesztése a **fogyasztói szocializáció** keresztül vezet. Az oktatási rendszernek azonban jelentős kihívás, hogy a fogyasztást a gyerekek esetén nehéz értelmezni. A gyerekek nem rendelkeznek önálló jövedelemmel, ugyanakkor aktív fogyasztóknak számítanak, akik erős befolyással bírnak a családi döntéshozatalra, és zsebpénz használati szokásaik markáns elemei a fogyasztói szocializációnak (Mindy, 2002). A legtöbb kutatás egyetért abban, hogy a gyermekek fogyasztási sajátosságait elsősorban a társas kapcsolatok kiépítésével kapcsolják össze.

Ward (1974) szerint a fogyasztói szocializáció során „a fiatal személyek elsajátítják mindazon fogyasztói képességeket, ismereteket és attitűdöket, melyek hozzásegítik őket a piacon történő hatékony működéshez”. A fogyasztói szocializáció azonban nem statikus fogalom, különösen napjainkban tekinthető olyan dinamikus folyamatnak, amely során az egyének más egyének vagy csoportok viselkedését utánozzák, továbbá folyamatosan tapasztalatokat gyűjtenek és így formálódnak.

Achenreiner és Roedder (2003) vizsgálata a gyerekek márkákkal való kapcsolatát a fogyasztói szocializáció fontos alappilléreinek tekintette. Álláspontjuk szerint a márkákkal, termékekkel kialakított érzelmi kapcsolat felerősödött (amelyet fogyasztói szimbolizációnak is neveznek). Ennek következtében nem a racionalitás vezérli a szokások kialakulását, vagyis a „mit mennyiért vásárol” mellett vagy helyett a „mit gondol és érez a fogyasztott cikkel vagy szolgáltatással kapcsolatban” attitűd kerül előtérbe. Az oktatási rendszernek sem a fogyasztói szocializáció „megtanítása a feladata, hanem ezen a téren is felkészítés az egész életen át tartó tanulási folyamatra.” (Ekström, 2006).

Bár napjainkra az életkori határok egyre inkább eltolódnak, mégis elsősorban a kamaszkorúak érintettek érzékenyebben a fogyasztói attitűdök pszichológiai értelmezése kapcsán, mivel életkoruk megoldandó normatív krízisfolyamata nagyrészt a társas hatások keretén belül értelmezhető. Erikson ezt az „identitás versus szerepkonfúzió” szakaszának nevezi, és úgy fogalmaz, hogy „a felnövekvő gyermeknek, annak tudatában kell levezetnie éltető valóság-érékét, hogy

tapasztalatai feldolgozásának egyéni módja (ego szintézise) nem egyéb, mint egy csoportidentitás sikeres változata" (Erikson, 1968, idézi Révész, 2007). A kamasz későbbi, felnőttkori identitásának kialakításában szembesül a közvetlen környezet (családi minták), a társak, illetve a szocializációs környezet elvárásaival. Ezt a belső hajtóerőt, fokozott igényt jól tudjuk értelmezni a fogyasztás kapcsán, az egyes termékek megszerzése többszörös funkciót jelent lélektani értelemben. Elsősorban az újdonság, az új javak kapcsán a környezet visszajelzése válik rendkívül fontossá, azaz, hogy a társak milyennek ítélik azt, és így kiterjesztett értelemben az azt birtokló egyént. Ezzel párhuzamosan és hozzá kapcsolva lehet része az önkifejezésnek is. Nem kimondottan adaptív esetben a szülői megerősítést is jelentheti, amennyiben valamihez kapcsoltan (pl. teljesítmény) jelenik meg, de minden esetben az identitás formálódásához kapcsolódik.

Oktatási rendszer célvesztése

A XXI. században az oktatás és a gazdaság fejlődésének párhuzamossága nem csak az oktatási célokban, hanem a nevelés célrendszerében, tehát a felnövő gyermekek közösségi kapcsolataiban, erkölcsi- és értékrendjében is megmutatkozik. Ennek következtében az oktatás és nevelés nem csak a humán szféra központi kérdése, hanem gazdasági, politikai, összességében stratégiai kérdéssé vált.

Ebből a gondolatból következően az oktatás-nevelés céljait nem csupán a pedagógiai szakembereknek és társadalomtudósoknak szükséges meghatározniuk, hanem a gazdasági és más, humán szférán kívüli szakembereknek is jelentős szerep jut.

Sokszor hallani azt az üres frázist, hogy „az oktatásnak a munka világára kell felkészítenie”, keményebben fogalmazók a „munkaerőpiac igényeinek való megfelelés” kifejezéseket használják. A kijelentések égisze alatt néhány, jellemzően fizikai bért munkás munkakörre gondolnak, és állításaik találkoznak a gyerekek „szándékaival” is akkor, amikor a sok „feleslegesnek” titulált ismeretbővítést és készségfejlesztést háttérbe szorítva, egyes technológiai alapműveletekre gondolnak. Azonban nem ismerjük, nem ismerhetjük a jövőt. Egy oktatási ciklus 8-12 év, ha visszagondolunk a 8-12 évvel ezelőtti termelés-szervezési és technológiai megoldásokra, akkor láthatjuk, hogy csak nagyon szűk azoknak a munkaköröknek a száma, melyeket nem gyökeres változás jellemzett. Az oktatás tehát nemzeti, regionális és globális szinten is stratégiai ágazattá vált. A versenyképességet alapvetően fogja meghatározni, hogy bért munkás munkakörökre vagy innovatív munkakörökre készíti-e fel a jelen társadalma a jövő nemzedékét. Szándékosan nem iskolát és pedagógust mondtam, hiszen a generációk nevelési feladatai megoszlanak az iskola és a család között. A családi környezet mindig jobban determinálta a gyermekek felnőttkori sikerét. A XXI. sz. azonban olyan változásokat hozott, hogy csak korlátozott a családok ítélő és befolyásoló képes-

sége még a legnagyobb figyelem és ráfordítás mellett nevelt gyermekekre is. Így az oktatási, nevelési célok meghatározása a családok számára is folyamatos készenlétet, tájékozódást és a globális média megszelídített használatát kell jelentse.

Az oktatási, nevelési cél meghatározása tehát a társadalmi, gazdasági célok mentén, egy együttműködő iskola (nevelő) és család (szülő) tengelyben szinte tanulónként eltérő és változó lesz.

Az iskola nem, vagy csak nehezen tud sikeres lenni a család, a szülők nélkül, ugyanakkor a családok válsága a modern társadalom egyik alapvető ellentmondása. A társadalmi-gazdasági szempontú „jövőlátás” mellett a családok küzdelmét a kiszámíthatatlan külső tényezőkből fakadó bizonytalanság is nehezíti. A helyi közösségek eltűnése – melyet a korábbi generációk szenvedtek meg – mára az elszigetelődést eredményezte. A XXI. században élők a jövő tekintetében a bizonytalanság világába lépnek, mely tanácstalanságot, szorongást, agressziót eredményez. A siker és sikertelenség relativizálódása, a „vesztes vagyok” bélyegtől való félelem, az állandó kihívások okozta verseny jelen van a gyermekek mindennapjaiban. Alkalmas vagyok, leszek-e? Nehéz választ adniuk a valóságban erre a kérdésre akkor, amikor a virtuális közösségben élnek, és visszajelzéseik, tapasztalásaik nincsenek a valódi világból. Az oktatás egyik legfontosabb célja kell legyen a „mire vagyok alkalmas” érzések erősítése, kialakítása, a helyes önértékelés fejlesztése. A gyermekek arra való alkalmassága, hogy élni tudjanak a jövő civilizációjában nagymértékben múlik azon, hogy értékrendjük mellett az önértékelésük is reálisan alakuljon ki.

A korábbi évszázadokhoz képest korlátlan az információhoz való hozzáférés, a mobilitás, sokszorosára gyorsult a kommunikáció. Ezeket az eszközöket a nap 24 órájában aktívan és passzívan használjuk. Kérdés, hogy mi magunk milyen célokra alkalmazzuk, és meg tudjuk-e határozni gyermekeink használati céljait? Látszólag egyszerű oktatási célmeghatározásnak tűnhet a kérdés megválaszolása, az esetek többségében azonban nem tudunk választ adni. Az iskolákban házi-rendbe ütközik a tanulók saját eszközeinek használata, a technikai háttér az intézmény tárgyi feltételeire korlátozódik. A tiltással erősödik a használat iránti vágy, de nem adunk semmilyen iránymutatást a helyes eszközhasználat mikéntjéről, így az oktatási cél sem határozható meg.

Globális oktatási célok

Fontos rögzítenünk, hogy az oktatási rendszerek célvesztését nem az új média megjelenése, felerősödése okozta. Természetesen tevékeny szerepe van az internet alapú megoldásoknak, különösen a mobil kommunikáció az, mely életterünk minden szegmensébe beépül. Ebből következően az úgynevezett „média készség” mint kötelező elsajátítandó kompetencia elengedhetetlen a felnőttek számára csakúgy, mint ahogy a felnövekvő gyermekek számára. A korszerű

média technológiák hatékony fegyverek lehetnek a tradicionális oktatási célok erodálására, de ugyanígy megsokszorozhatják az oktatás eredményességét. Lehetővé tehetik a térben és időben egyazon környezetben tartózkodó gyermekek differenciált oktatását, vagy a számonkérés módszertana helyett a tanácsadáson alapuló segítő felkészítést is. Az új oktatási célrendszer kialakításánál a legfontosabb, hogy felismerjük a tényeket, ez alapján prognosztizáljuk a kihívásokat. A legfontosabb, hogy a káros hatásokat minimalizáljuk, a pozitív hatásokat pedig felerősítsük. Az új oktatási célok tehát nem tartalmi szabályozásban jelennek meg, hanem készségfejlesztő folyamatleírásokban, módszerekben, olyan elfogadott sztemdekekben, melyek visszajelzést adhatnak munkánk eredményességéről egy tágabb globális környezetben. Ennek a megközelítésnek az alapja nem az, hogy mit tanul a gyermek, hanem milyen készségekre tesz szert. Például a becsületesség, a hősiesség értékrendben történő elhelyezését nem egyetlen kötelező olvasmány elolvasásán és arról történő konzerv-beszámoló megtartásával érjük el, hanem gondolkodó tapasztalatgyűjtő úton, ahol az új médiaeszközöket használja, vagy ha úgy tetszik, akkor kihasználja a gyermek. Véleményeket tud megismerni, ütköztetni és a tanórákon közösen értelmezni úgy, ahogy ezt később a mindennapjaiban is teszi majd.

A fentiekben vázolt kihívásokat ismerve az oktatásban **fel kell számolni a minősítésen alapuló szelekciót**. A felmérésre és vizsgára tanulás jelensége a szelekciót szolgálja, nem a gyerekek fejlődését. A szelektálás helyett a pedagógia feladata a tanuló legjobb készségeinek megtalálása és fejlesztése, reális egyéni célok és utak kitűzése, bejárása. Az iskolák számára mindez módszertani és szervezési probléma volt a kezdetektől. A következmények egy információs társadalomban kihatnak a munka- és magánéletre egyaránt, a nagyobb idegrendszeri megterhelés és a kisebb fizikai megterhelés asszimetriája fokozott problémát jelent. Az iskolatörténet egyik kulcskérdése volt mindig a testi és lelki nevelés, valamint a tudás gyarapításának egyensúlya, mégis napjainkra vált leginkább szükségessé a tudatos arányokra történő felkészítés, az életmód, életstílus megválasztásának lehetősége. A célok elmosódása előtérbe helyezi az önképzésre való alkalmasságot, a rugalmasságot, az új iránti fogékonyságot, az új ismeretek megtalálásának képességét.

A nevelés terén, ha nem is korábbi értelemben, új alapokra kell helyezni a **közösségi nevelést**. A XXI. században sem az egyén, sem egy állami oktatási rendszer nem lehet „individualista”. A közösségek alapítása, az abban való tevékeny részvétel a megosztott felelősség, a csoportmunka, a közös sikerek mind-mind részei lesznek a felnőttkor mindennapjainak. A virtuális világok jó gyakorlatszerzési terek lehetnek, mint szimulációs eszközök alkalmasak a kockázatmentesebb felkészülésre, de nem helyettesíthetik a valódi közösségeket.

Kipróbált készségeket kell fejleszteni. Olyan kompetenciákra kell koncentrálni, melyek elengedhetetlenek az egyéni boldoguláshoz, a kommunikációhoz, a kritikus információ szerzéshez, az algoritmikus gondolkodáshoz, a kreativitás-

hoz. A jelen és főként a jövő munkahelyein nagyobb részben lesznek jelen ezek a követelmények, mint ahogy azt gondolnánk.

Gyermekek, társadalmak, kihívások

Az eddigiekben meggyőződhattunk arról, hogy az új média kihívásai új követelményeket is jelentenek. Első helyre a probléma beazonosítását, felismerését tettük, mely irányvonalat feltétlenül gyengíthetik azok a vélekedések, amelyek a tudomány és a világ dolgaiban a ciklikusságot hirdetik: „...nincs új a nap alatt, legfeljebb más emberek más szemszögből látják ugyanazt... ..az iskola egy professzionális szervezet, ami úgymint magától fejlődik a társadalommal, hiszen így volt ez évszázadokon keresztül... ..Valóban nehéz elhinni, hogy a mi életünk során alakul át a leggyökeresebben a társadalom és az iskola viszonya. A gyermekekről alkotott pedagógiai kép, felfogás, vélekedés átalakult az idők során, hiszen az élet más területein is folyamatos változás állt fenn. Az iskola az adott kor kulturális és gazdasági sajátosságainak legfőbb hordozója tudott lenni. Általában előrébb járt intellektusban mint a társadalom egésze. Most azonban azt tapasztaljuk, hogy az élet maga iskolává változott. A felnőttek is nap mint nap új információkat gyűjtenek, dolgoznak fel és hoznak döntéseket. Egyre kevesebb a rutinszerű napi ügymenet. A legfőbb változás a globalizáció eredményezte kulturális közeledés a szó azon értelmében, hogy kapcsolati szinten a különböző kultúrák valóságosan vagy virtuálisan nap mint nap interakcióba kerülnek. Akár akarjuk, akár nem, mindennapjainkra befolyással bír két távoli ország vagy hatalom közötti konfliktus vagy kiegyezés. Megjelennek a környezetünkben más kultúrájú emberek, munkahelyek, sőt mi magunk is ilyenekké válunk mások számára. A multikulturális nevelés mára szinte pejoratív, ám mégis szükséges követelménye nem képzelhető el anélkül, hogy az oktatásban részt vevő pedagógusok ne ismernék a más kultúrák gyermekekről alkotott felfogását, nevelési szokásait. Ilyen környezetben a példaképek és hősök is jelentősen átalakultak, átalakulnak. A jelen hőseit nehezebben fogadjuk el, de a múlt konszenzus teremtő ideái alapjaiban megtalálhatók az oktatási rendszerünkben. Ennek fejlődéstörténete az ókori iskolákra vezethető vissza. A gyermekek és társadalmak viszonyát és ennek okán a mindenkori iskolák küldetését időről időre újra meghatározták az egyes közösségek.

A görög kultúrákban Homérosz örökölte meg a **heroikus emberideált**, mint például Akhilleusz alakja az Iliászban, testi ereje, harcedzettsége, hősiessége jó például szolgált a kor fiatal arisztokratái számára.

Odüsszeiában már egy modernebb emberideál volt kialakulóban, az **eszében bízó, leleményes, furfangos hős** típusa, mely az egyre gazdagodó polgárság számára jelentett példaképet.

Azt mondhatjuk tehát, hogy iskolájuk maga az élet volt, a hétköznapiak során tanulták meg a felnőtt léthez szükséges ismereteket, készségeket. Azaz az élő

példa követésének segítségével sajátították el a legfontosabb tudnivalókat, az első nevelőjük az édesanya volt, majd az édesapa. Minden esetben elvárták a **fiataloktól az idősebbek iránti feltétlen tiszteletet, illetve az általuk közvetített értékek kritika nélküli elfogadását.**

Spártában a hatalom a katonai arisztokrácia kezében volt, hangsúlyozták az állam polgárainak **egyenjogúságát**, törvénybe iktatták a közös étkezéseket, és a **gyermekek egységes állami nevelését.** A nevelés legfőbb célja az állandó harci készenlétre való felkészítés volt, azaz a jó katona kialakítása. Ennek megfelelően alakult a spártai nevelés tartalma is, amely gyakorlatilag egy államilag szervezett katonai nevelés volt.

Athénban a nevelés a családban kezdődött, a felnőttek abban versengtek egymással, hogy a kisgyermeküket minél derekabbá tegyék. Ezen cél érdekében folyamatosan figyelmeztették a helyes viselkedésre, ha kellett fenyegetésekkel, sőt veréssel is. Ahogy Platón (1983, 31.) írta: „fenyegetésekkel és verésekkel térítve az egyenes útra, éppen úgy, mint ahogyan az ember egy meghajlított és meggörbített fadarabot kiegyenesít.” A verést azonban csak végső eszközként használták, a fegyelmezés, elsődleges célja nem a büntetés volt, hanem a fejlődéshez szükséges felügyelet biztosítása.

- **szakmai műveltség** – az ideális polgár ügyes kereskedő volt, az ehhez szükséges tudást a szüleitől sajátította el.
- **általános műveltség** – a jó polgár részt vett a közösség életében, érdekelte a város sorsa, véleményét meg tudta választékosan fogalmazni, mikor a népgyűlésben szólalt fel. A szónoklata példákat, idézeteket tartalmazott, ismerte népe történelmét, a klasszikus írók műveit. Az általános műveltség két részből állt, múzsai nevelés – eredetileg az énekelt, zenével és tánccal kísért költészetre nevelés, később a művészeti nevelés, melynek két ága van, az irodalom és a zene. Másik ága, a gimnasztikai nevelés – a torna, sport és a kifejező mozgás művészete.

Róma átvette a hellenisztikus görög kultúra – és ezen belül a nevelés – értékeinek jórészét. Rómában azonban más nevelési értékek szerint zajlott a gyereknevelés, mint Görögországban. A „derék férfi” eszménye az ősi paraszti társadalom értékeiből táplálkozott, tehát a **gyakorlatiasság** volt jellemző a nevelés területén is.

A gyermek első nevelője hétéves koráig az édesanyja volt, tőle tanulta meg az ősi hagyományokat, a vallás legfontosabb tanait, a **fegyelmezett magatartást.** A hetedik életévtől az apa vette át a tanítást, megtanította írni, olvasni, számolni és a gyakorlati élet legfontosabb szabályaira. A családi nevelés része volt, hogy kialakítsák a gyermekben a **bátorság**, a virtus megbecsülését. A nagyobb gyermekek elkísérték apjukat a Fórumra, ahol megszerezhették első benyomásukat a politikai életről.

A kora keresztény idők társadalmában a szülők kötelessége volt óvni a gyermek lelkét a káros hatásoktól, a büntetés eszközei közül nem tartották jónak a

verést, inkább hasson a szülő szigorú szavakkal, barátságos ígéretekkel. A nevelés fontos eszköze a mese volt.

Szent Ágostonhoz kötik azt az elvet, hogy a gyermek eredendően rosszra törekvő hajlamát a nevelőnek kell jó irányba fordítania. Azt vallották, hogy a gyermek nevelése egy folyamatos küzdelem a bűnös természete ellen. A gyermek képtelen a jót felismerni, ezért alá kell magát vetnie a felnőttek akaratának, a szigorú nevelésnek, (Mészáros- Németh- Pukánszky, 2002)

A kor nevelésének középpontjában az **akarat fejlesztése állt**, az értelmi képességek kibontakozása ehhez képest másodlagos volt. Másik jellemzője a kor nevelési felfogásának az egyetemesség, miszerint mindenkinek joga van a művelődéshez, a nőknek és a rabszolgáknak is egyaránt.

A reneszánsz és a humanizmus gyermekképe leginkább Erasmus-hoz köthető. A gyermek- és ifjúkor Erasmus szerint a nevelés legalkalmasabb időszaka, mert szerinte ez az időszak a potenciális alaktalanság korszaka. A gyermek nevelőjének kell megformálnia a neveltjét, a tudás és az erények elsajátítása után. Azt vallotta, hogy a jó nevelő figyelembe veszi a gyermekkor sajátosságait és a gyermek egyéni adottságait. Könyvében megjelenik a „jól nevelt” gyermek típusa, ezzel Erasmus korát megelőzve fontosnak tartotta a jól neveltséget, az **illem-szabályok betartását**.

Gyakorlatilag a különböző társas kapcsolatokról ír benne, példát kíván adni a civilizált, humanisztikus emberi viselkedéshez. (Mészáros-Németh-Pukánszky, 2002)

A reneszánsz elvek szerint a gyermeket illedelmes viselkedésre kell tanítani, ezáltal váljon kulturálttá, mert különben elkorcsosulna a jelleme.

Az egyén tempójához kell alkalmazkodni, és játékos módszerek segítségével nevelni őket. A testi fenyítést elvetették, mint nevelési módszert, mert az **szolgalelket nevel**.

Azt vallották, hogy nem csak nevelhető a gyermek, de kell is nevelni őket, hogy kibontakoztathassák képességeiket. Ebben a korban a szülők alapvető dolga, hogy gyermekeiket neveljék, de kevés szülő alkalmas erre a feladatra, ezért képzett tanárookra kell bízni a gyermekek nevelését. Comenius hitt abban, hogy a neveléssel a társadalmi bajok gyógyíthatóak. A gyermekszemléletben végbemennő változásokat jól érzékelhetjük a francia oratoriánusok nézeteiben, akik a gyermeket természeténél fogva ártatlannak, jónak tartották. A gyermekben meglévő értékek felszínre hozására törekedtek, tanítványaiknak több szabadságot engedélyeztek, mint más iskolákban.

Felvilágosodás korában (Rousseau) új helyzet állt elő a pedagógiában, ugyanis a pedagógia a gyermek köré rendelődőtt. A nevelő legfontosabb feladata, hogy a gyermek spontán fejlődése zavartalan legyen, ugyanakkor meg kell óvni a társadalom káros hatásaitól. Ezt a nevelést nevezi Rousseau negatív nevelésnek, lényege, hogy a gyermekre fejlesztő hatást gyakorló nevelési körülmények megteremtődjenek. Ezek a körülmények összhangban kell, hogy legyenek a

gyermek fizikai- lelki fejlettségével. A nevelő megteremti a gyermek életkörülményeit, olyan helyzeteket, szituációkat teremt, amelyek segítségével a növekedő életre szóló **tapasztalatokat szerezhet**.

Az iskolai nevelés, oktatás tartalmát közelíteni akarták a hétköznapi élet követelményeihez, végső céljuk **az egész emberiség szeretetétől áthatott ember** volt. Kifejezetten gyakorlatias ismereteket kívántak nyújtani, Locke nyomán csak azt tanították, ami hasznos volt, a gyerekeket nem akarták haszontalan ismerettömeggel terhelni. Rousseau-t követték a tanítási módszerekben is, igyekeztek játékosá, szemléletessé tenni az oktatást. A nevelési elvek tekintetében igen jelentős hatást gyakoroltak a pedagógia, és az iskolaügy terén, mert számos olyan dolgot valósítottak meg, amelyeket nagy elődeik, a humanisták fogalmaztak meg.

A XIX században (Herbart) olyan **erkölcsös embert** kívántak nevelni, aki praktikus polgári erények birtokában jól megtalálja helyét a társadalomban. Azt vallja, hogy minden gyermekben kialakíthatóak az erkölcsi eszmék, de csak akkor, ha céltudatos és tervszerű, szervezett nevelő hatások érik. Herbart vezette be a pedagógiába a "nevelő oktatás" fogalmát, az igazi nevelés legfőbb eszköze az oktatás a legtágabb értelemben – vallja, de nevelő erővel csak az az oktatás rendelkezik, amely az **általános műveltség átadására irányul és nem szakmai ismeretek megtanítására**.

A XIX. század utolsó éveiben, az USA-ban hódító pragmatizmus képviselői szerint az élet lényege a **cselekvés, amely a társadalom stabilitását biztosítja**. Az irányzat neves képviselője John Dewey aki elsőként hívja fel a figyelmet az iskola revíziójának szükségességére, pedagógiájában központi helyen szerepel a munkaiskola. A nevelést csak akkor tartja hatékonnak, ha a **gyermek szellemi erőit annak a társadalomnak az igényei szerint alakítják, amelyben él**.

A XX. század „a gyermek évszázada”- (Key, 1976). Meghatározó műhelyeket azonosíthatunk, ilyen például Maria Montessori, aki 1907-ben megnyitotta a „Kisgyermek Házát” nevű intézményt. A nevelés legfontosabb feladatának azt tartotta, hogy a gyermeket **szabad és önálló életre készítse fel**. Alapelve a szabad tevékenység biztosítása volt. Célestine Freinet gyakorló pedagógusként a Modern Francia Iskola kiemelkedő tagja volt. A gyermek személyiségének fejlesztéséhez olyan iskolát valósított meg, amelyik **felszabadította a tanulók aktivitását, érdeklődését**. Alfred Binet fektette le a gyermekek környezethez való alkalmazkodásának pszichológiai alapjait. Fontos következtetése volt, hogy a gyermek szellemi tevékenysége nagyban különbözik a felnőttektől, ezért az oktatást ehhez kell igazítani. A kialakuló munkaiskolák első kiemelkedő személyisége a német George Kerschensteiner, az ő nevéhez fűződik a munkaiskola megalapítása. Ez a fajta iskola mintegy tiltakozásul jött létre az ún. „könyviskola” ellen, a tömegoktatás megújítását tűzi ki célul. Továbbá fontosnak tartja az erkölcsös jellem kialakítását, melyet az **akaraterő, a világos ítéletalkotás és a fogékonyság** alkotnak. A gyermek önállóságát követeli meg az iskolában, de

nem engedi meg a gyermek fizikai és szellemi erőinek korlátok nélküli, szabad érvényesülését. Szerinte az erőfeszítés és a realitás elvének kell a munkaiskolában érvényesülnie. A munkaiskola tehát a személyiség kialakítására, értelmi nevelésre, önállóság nevelésére törekszik. A munkaiskola egy speciális változata Szovjetunióban jött létre, mely Anton Szemjonovics Makarenko nevéhez köthető. Pedagógiája jól tükrözte a kor szovjet gyermekszemléletét, ez a felfogás merőben más, mint a gyermekközpontú reformpedagógiai irányzatok. Elutasítja azt a felfogást, amely a gyermek tökéletességét hirdeti.

Szintén jelentős volt, és a mai napig létező pedagógiai irányzat, a Waldorf – pedagógia. Az irányzat létrehozója Rudolf Steiner szerint a nevelőnek nem kívülről kapott követelményeket, programokat kell a gyermekbe táplálnia, hanem az élet és a gyermeki természet leírásán alapuló fejlődési törvényszerűségeket kell figyelembe vennie.

A példákon végigtekintve megtapasztalhatjuk a szülő, család, társadalom és iskola viszonyát. Egy valamiben azonban mindegyik rendszer megegyezik. Jele-sül: azt feltételezték évezredekken keresztül, hogy a gyerekekre oktató, nevelő hatást vagy az iskola vagy a szülő, illetve az ő együttműködésük gyakorolhat. A gyerekek közösségében terjedő tanulást is kontroll alatt tudták tartani ezek a rendszerek. Az egyes pedagógiák nagyban függtek az iskolában tanító tanárok személyiségétől, a gyermekek oktatásának folyamata az iskola kultúráján és nevelési céljain nyugodott. Az iskolai élet ritmusa a különböző személyiségfej-lődési stádiumokban a legjelentősebb befolyást gyakorolta a gyermekekre.

A XXI. században azonban a legtöbb információ nem az iskolákból érkezik a gyermekek felé, hanem a „felhőbe” költözött. Az iskola többé nem a falak és tantermek sokasága, hanem az interneten kialakuló közösségi hálózatok céljában és tagjainak jellemében, tudásában keresendő. Ez a világ nem rekeszthető ki a gyermekek nevelési folyamatából, ezért integrálni és alkalmazni kell az új média eszközeit. A globális oktatási tér a XXI. század újdonsága, ahol nem egyetlen pedagógiai irányzat, még csak nem is egymás mellett működő irányzatok vannak jelen, hanem a felsorolt valamennyi célra és módszerre találunk példákat, szán-dékokat, melyek megfelelő használata, szűrése és felerősítése egy új kihívást és feladatot jelent pedagógusnak, szülőnek, iskolának és gyermeknek egyaránt. A célokat az egyes korszakok legfontosabb mozaikjaiból így formálhatjuk egysé-gesebb képpé.¹

Olyan gyermekeket szeretnénk nevelni akik megformálják a **heroikus em-berideált**, ugyanakkor a tudásában, **eszében bízó, leleményes**, innovatív embe-rekké válnak. A társadalmi bölcsesség jegyében elvárjuk a **fiataloktól az idő-sebbség iránti feltétlen tiszteletet**, viszont elismerjük a fiatal generációk **egyen-jőségét**. A legtöbb modern iskola a **gyermekek egységes állami nevelésén**

1 A következő bekezdés vastag kiemelt szövegei az egyes korszakok oktatási jellemzőiből álltak össze.

alapul, melynek célja az **általános műveltség** megteremtése mellett a **gyakorlatiasság** kialakítása.

A gyermekektől elvárjuk a **fegyelmezett magatartást, a bátorságot**, ezért az **akarat fejlesztése** fontos szerepet tölt be az oktatás céljaiban, hiszen **nem nevelhetünk szolgalelkű** gyermekeket.

Az iskola olyan szintér kell legyen, ahol a gyermek **tapasztalatokat szerezhet**, és szeretnénk, ha gyermekeinkből **az egész emberiség szeretetétől áthatott, erkölcsös** felnőtt válhatna.

A gyermekeket **általános műveltség átadására irányuló és nem szakmai ismeretek megtanítására** szervezett iskolákba szeretnénk járatni, ahol azonban a **szabad és önálló életre készülnek fel**, mert tudjuk, hogy a **gyermek szellemi erőit annak a társadalomnak az igényei szerint kell alakítanunk, amelyben él**. Az iskola egyik feladata és a nevelés célja kell legyen **felszabadítani a tanulókat aktivitását, érdeklődését**, kifejelesztve az **akaraterőt, a világos ítéletalkotást és a fogékonyságot**.

A fenti felsorolással azt szerettem volna igazolni, hogy az évszázadok oktatási céljait egybe szerkesztve egy olyan célrendszert alkothatunk, mely megfelel a XXI. század egységes követelményeinek. A kihívást azonban az jelenti, hogy az utóbbi 65 év sűrű generáció váltásai az ismeretszerzésben és az életstílusokban olyan jelentős változásokat hoztak, melyek a hagyományos iskolai körülményekkel és pedagógiai módszerekkel már nehezen követhetők. A nemzetközi szakirodalom a XX. század különböző generációit már nem csak az egyes történelmi korszakok szerint jellemzi. Addig, amíg a korábbi generációk közötti eltérések legfőbb okát a történelmi eseményekkel magyarázták, elsősorban háborús cselekmények okozta társadalmi sokkok indokolták ezt, addig az utóbbi 65 évet a technológiai hatások okozta generációs különbségekkel jellemzik.

A generációs határokat elnevezésekkel is illetjük, megkülönböztetjük a „**Baby Boomers**” generációt, amit 1945-1965 közé időzíthetünk, az egykori hippy mozgalmak emberi jogi és békemozgalmait jellemzik.

Ezt követi az úgynevezett **X generáció**, melyet 1960-1980 közé helyezhetünk, a kábeltévék és videó játékok hatásait viselik magukon.

1980-2000 közé helyezhetjük azt a generációt, melyet **Y generációnak** szoktunk nevezni, és olyan technológia konform generációnak tekintik, melynek márkahűségét már az új média eszközeivel erősítették meg. Ez a generáció az e-mail és SMS korában nőtt fel, így kommunikációjának is legfőbb eszközei az elektronikusan megírt szöveges üzenetek.

1995-2010 közé helyezi a **Z generációt**, mely már nem tudna létezni az internet nélkül. Mindennapjait legalább két síkon éli, kisebb mértékben a valóságban és kiterjesztve a virtuális világban. Legalább egy virtuális közösség tagjaként a közösségi háló az életelemévé vált, az információ szerzés és véleményformálás prioritás, szinte kizárólagos csatornáját alkotva. Ez a generáció a virtuális világában a földgolyót magáénak érzi, globális rendszerekben, globális

viselkedéskultúrával éli napjait. Nyelvi kommunikációja a „computer English”, a használt rövidítései és kifejezései nem szótárakon, hanem virtuális „szájhangmódon” alapulnak. Ez a generáció sokkal rugalmasabb és lényegesen toleránsabb az eltérő kultúrák tekintetében, és ebben a környezetben felnőve érthetően jóval okosabbnak is tekinti önmagát másoknál. A titokzatos kommunikációja kiemeli a társadalom egészéből, egyfajta misztikumot öltve magára, melyet természetes köntösként visel a valódi világában is.

Számos szakirodalom jelzi, hogy 2010-től egy új, **Alpha generáció** született. Ez a generáció rendkívül magas készség szintű technológiai fogyasztó. Minden napjait az elektronikus eszközök iránytűjével éli. A valóságban viselkedését a technológiák nyújtotta információkra alapozza. (Nem lép ki a szabadba, ha telefonján a meteorológiai előrejelzés számára kedvezőtlen. A forgalomban az online adatok nyújtotta optimális útvonalakat bejárva vesz részt. Előbb tesz közzé egy selfit a közösségi hálón az élményeiről, semmint hogy telefonálna vagy írna szeretteinek.) Magánéletének minden mozzanatát megosztja másokkal és azoktól is ezt várja el. Az intenzív információ mennyiséget jól szűri és ezzel gyarapítja készségeit. Végül pedig esze ágában sincs formalizált keretek között, egy lassabb történésfolyamban élni, sem iskolai tanulmányai alatt, sem pedig későbbi munkahelyén.

Ez a generáció már tudatosabb média fogyasztó, mert kialakította a legfontosabb védelmi csatornáit. Egy terméket sohasem vásárol meg, ha számára hiteles fórumon nem talál megfelelően pozitív véleményt arról.

Gyermekeink nevelése során szülőként és pedagógusként egyaránt ezekkel a generációs kihívásokkal kell szembesülnünk, melyek legfontosabb jellemzője, hogy a gyermekek globális közössége versengő alternatívát nyújt a nevelésben. Mit tudunk tehát kezdeni az új média eszközökkel a nevelés „térfelén”? Hogyan tudjuk az új generációk természetes virtuális közegét a nevelés céljaira hasznosítani? Ezek a valódi új kihívások az oktatás és nevelés számára.

Felhasznált irodalom

- Achenreiner, G. B. – Roedder John, D. R.** (2003): The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation. *Journal of Consumer Psychology*. 13. pp. 205–219
- Atkinson, A. and F. Messy** (2012), “Measuring Financial Literacy: Results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study”, OECD Working Papers on Finance, Insurance and Private Pensions ,No. 15, OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Beck A., Weismann A., Lester D., Trexler I** (1974): The measurement of pessimism: The hopelessness scale *J Cons Clin Psychology* 42, 861-865.

- Jáki László** (2011): Az információs társadalom és a pedagógia, AgriaMedia 2011 konferencia előadás
- Ekström, K. M.** (2006): Consumer socialization revisited. *Research in Consumer Behavior*. 10. pp. 71–98
- Key, Ellen** (1976): A gyermek évszázada. ford. Szilágyi Pál; Vág Ottó (szerk.). Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat. (Pedagógiai források).
- Köpeczi-Bócz T. (2012):** A globális gazdaság munkaerő kereslet-kínálatának illeszkedési problémái – habilitációs esszé
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla** (2003): Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe. Budapest: Osiris
- Mindy, F. J.** (2002): On Becoming a Consumer: Development of Consumer Behavior Patterns in Childhood. New York: Elsevier.
- Révész Gy.** (2007) Személyiség, társadalom, kultúra – a pszichoszociális fejlődés erikson-i koncepciója. In: Gyöngyösiné Kiss E. – Oláh A.(Szerk.) Vázlatok a személyiségről. Budapest: Új Mandátum, pp. 224-243
- Ward, S.** (1974): Consumer Socialization. *Journal of Consumer Research*. 1. pp. 1–14
- Williams J.M.G, Crane C., Barnhofer T.H, Duggan D.**(2004): Psychology and suicidal behaviour: elaborating the entrapment model In: Hawton K(ed.) Suicide and suicidal behaviour: from science to practice, Oxford: Oxford University Press
- Woodward, I.** (2007): Understanding material culture. London: Sage.
- Zhang, Y., & Wildemuth, B. M. (2009).** Qualitative analysis of content. In B. Wildemuth (Ed.), *Applications of Social Research Methods to Questions in Information and Library Science* (pp.308-319). Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Zsótér B., Nagy P.** (2008): Mindennapi érzelmeink és pénzügyeink, Pénzügyi Szemle: Fókuszban a pénzügyi kultúra, <http://www.asz.hu/penzugyi-szemle-cikkek/2012/mindennapi-erzelmeink-es-penzugyeink/310-321-zsoter-nagy.pdf> letöltés 2014.január 05.

Abstract

Education in the global media environment (Who teaches our children?)

Globalized economy of the 21st century necessarily implies the development of globalized society, namely, the evolution of a common cultural space. This

movement brings two types of challenges to education: it has to respond to both the preservation of national values and global social processes.

The educational priorities of the 21st century demand – at the level of social values as well – skills for critical thinking, judgement and the advocacy for values. All these phenomena are brought into the everyday reality by a new kind of educational power namely by global media.

At the same time global media tools represent new sources of information and directed networks forming society. The spreading of the broadcasted media technology in case of the older generations caused changes in their behavior; they had spent LESS time in real communities, thus their self-concept controlled by the local community developed with difficulties; their isolation has grown.

In the case of newer generations this phenomenon has changed. The area of activities of the community has become virtual: the world of internet, where they EXCLUSIVELY spend all their (spare) time.

Therefore, in the 21st century media literacy should be considered as the focus of education. While the educational aims and the development of schools were in concordance with the development of society in the previous centuries this balance seems to be disappearing for today. The global media environment has separated consumer society from real needs, and the basic values transmitted in schools need to find a connection to the messages of the global media world.

When teaching our children –both as parents and teachers- we face these challenges of the information society, the main characteristics of which is that the global community of our children presents a new type of environment for their education. What can we do with the new media tools from the aspect of teaching our children? How can we capitalize on the virtual space of the new generations for the good of education? These are the real challenges for parents and teachers.

Dr. habil. Tamás KÖPECZI-BÓCZ: researcher in social science; main fields of research are the methodology of competence assessment and development; electronic learning; and the global societal processes. He has been engaged in VET and adult learning as a leading researcher and university professor for 20 years. Since the 90's he has been active in several international networks (ETF, OECD, CEDEFOP). He has dealt with the methodology of innovative technologies, teacher training, and with the development of schools and training institutions. The social policy effects of the inclusive educational methodologies play key role in his research. According to his credo: "Learning should become a lifestyle for all generations and for all social groups. The elimination of social inequalities and the harmonized development of society can be developed through the enrichment of the knowledge of the individuals and the community." In the past years he focused on the connections between global labour market

demand-supply and the competency needs. He explored this field in his PhD in 2002 and in his successful habilitation process carried out in 2013. As a professor of the Corvinus University of Budapest he has taught 16 different subjects during the past 10 years.

tamas.kopeczi.bocz@uni-corvinus.hu, Corvinus University of Budapest, Budapest, Fővám tér 8, 1093

IKT MINT KULCS AZ OKTATÁS ÉS A GAZDASÁGI VERSENYKÉPESSÉG KÖZÖTT

2012-ben az oktatási intézményekben elérhető IKT felszereltség szintje 50%-al alacsonyabb az Európai Unió átlagánál. A magyar kormány által 2013-ban kidolgozott Nemzeti Infokommunikációs stratégia vajon megoldást kínál-e a problémára?

A tanulmányban áttekintésre kerülnek: a kormány IKT fejlesztési tervei, rávilágítva annak pozitívumaira és hiányosságaira; valamint az IKT fogalmának alakulása és várható jövője egy nemzetközi szaklap folyóiratcikkeinek elemzésével.

A European Schoolnet és a Liege Pszichológiai és Oktatási Egyetem közösen mérte az Európai oktatási intézmények IKT felszereltségének szintjét. A 2012. novemberében megjelenő Magyarországra vonatkoztatott *A survey of schools: ICT in education* című felmérés megdöbbentő eredménnyel állt elő: „az általános iskolák negyedik évfolyamán az intézmények 5,5%-a, nyolcadik évfolyamon 11%-a, a gimnáziumok 11. évfolyamán 17,8%, a szakiskolák és szakközépiskolák 22,5%-a rendelkezik számítógépes együttműködést és kommunikációt biztosító tanulási környezettel. Ez összességében azt jelenti, hogy a magyar diákok 11 százalékának van ilyen lehetősége, ami nem egyszerűen elmarad az Európai Unió 61 százalékos átlagától, de ezzel az adattal egyenesen az utolsó helyen állunk az EU-ban.” (Papós, 2013) A felmérés adatainak tükrében megoldásra van szükség! Innovációt kell bevinni a magyar oktatási rendszer IKT eszközökre épülő oktatásába.

A helyzet nemcsak az közoktatás intézményeiben igényel gyors beavatkozás! A magyar állampolgárok digitális írástudásának szintje is alacsony. Az ország lakosainak digitális írástudása a nemzet gazdasági versenyképességének fontos meghatározója a XXI. században. A kormány tisztában van ennek tényével: „digitális írástudás nélkül ma már nincs versenyképes tudás a munkaerőpiacon, a szakmunkásnak és a felsőfokú végzettségű munkaerőnek egyaránt szüksége van informatikai tudásra. Ez szorosan hozzátartozik a munkaerő versenyképességének és alkalmazkodó képességének a javulásához, elősegíti a pályaváltást vagy az atipikus foglalkoztatási formák, mint például a távmunka, és ezzel összefüggésben az e-learning elterjedését is.” (Információs Társadalom Parlamentje, 2012)

A probléma hatása is ismert „hiszen Magyarországon a lakosság hozzávetőlegesen fele nem rendelkezik még az alapvető IKT ismeretekkel sem. Az Ipar-kamara jelentése szerint „197 milliárd forint GDP-kiesést (0,74%) jelent évente Magyarország számára” az a szakadék, amely uniós országok átlaga és hazánk között húzódik a digitálisan írástudók arányát tekintve.” (Lengyelné, 2014)

Ha túllépünk a digitális írástudáson, és a magas fokú IKT ismeretekkel rendelkező szaktekintélyek felé fordulunk, akkor nemcsak országosan, de egész Európára kiterjedő munkaerőhiánnyal állunk szemben. Egész Európában hiány van IKT kompetenciákkal és mély szaktudással rendelkező szakemberekben

- Ausztriában égető szükség van IT-szakemberekre és a helyzet az előrejelzések alapján még súlyosabbá válhat. Évi 500-600 emberrel többre lenne szükség, 2009-ben az állások 47%-a betöltetlen maradt. (Sg.hu, 2009)
- A helyzet Németországban a legrosszabb, ahol a gazdasági válság kellős közepén is mintegy 20 ezer képzett IT állás vár betöltetlenül. (HVG.hu, 2010)
- Az IDC felmérése alapján Magyarországon sincs elég IT-szakember, a legtöbben nem elég képzettek, ráadásul az oktatási programok sem felelnek meg a piaci igényeknek (Bodnár, 2008.)

Európa számára égető kérdés a megfelelő, magas fokú tudással rendelkező IT munkaerő képzése. Találkozhatunk kétségbe esett megoldásokkal a helyzet javítására, ilyen például az ECDL és a hasonló tanfolyamok, mellyel növelni szeretnék a lakosság „eSkill” szintjét, de átütő sikert nem hozott a program. (Dobay, 2011) A teljes oktatási rendszert kell megreformálni, ha el akarjuk kerülni a teljes gazdasági lemaradást.

Tovább rontja a helyzetet, hogy Amerika már 2006-ban 58 ezer vízumot kínált IKT foglalkozási munkakörökben, azaz Európa és a világ más országainak IKT szakembereit lehalászva gerjeszti tovább a munkaerő problémát.

A 2010-es CEBIT-en –ami a világ legnagyobb nemzetközi számítástechnikai kiállítása- azt az előrejelzést adták, hogy:

- 2015-re mintegy 384 ezer információ- és kommunikációtechnológiai szakember fog hiányozni a munkaerőpiacról
- 2015-re az EU-ban meghirdetett állások csupán 10%-ánál nem kell informatikai ismeret

„Öt éven belül súlyos informatikai tudáshiány elé nézhetnek az európai országok, ha az oktatási rendszer nem alkalmazkodik az IT fejlődési üteméhez”

(MTI jelentés, 2010.)

Az előzmények után mindenki nagy reményeket támasztott a 2013-ban társadalmi vitára bocsájtott, majd 2014. elején meg is jelent Magyarország Nemzeti infokommunikációs stratégiájával szemben, ami a fejlesztés alapja lehet, hiszen 2014 és 2020 közötti időszakra vonatkozóan tűzi ki Magyarország IKT fejlesztési ütemtervét.

A célkitűzések közt találkozunk olyan elvárásokkal, hogy a

- „a felnőtt lakosság legalább 75%-a váljon rendszeres internethasználóvá
- a felnőtt lakosság 50%-a vásároljon online
- a felnőtt lakosság 50%-a használjon e-kormányzati szolgáltatásokat.”
(Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, 2014-2020)

A célkitűzésekhez kapcsolódva azonban nem találjuk meg az közoktatás, a közoktatási intézményekben folyó fejlesztés hangsúlyozását, valamint a gyerekek IKT kompetencia szintjének fejlesztésére vonatkozó elszántságot.

A digitális ökoszisztéma elképzelésének megjelenése már nagyon időszerű volt! A felsőoktatási intézményekben a 1990-es évektől találkozunk olyan Médiainformatika Intézetekkel, médiainformatika képzésekkel, melyek ezt, a kormány által deklarált integrációt alkalmazzák: ötvözik az informatika, az elektronikus hírközlés és a média területét, mely együtt valósítja meg, hogy „egyre több csatornán, egyre több tartalom és szolgáltatás válik elérhetővé egyre több felhasználó számára.” (Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, 2014-2020) A digitális ökoszisztéma gondolatát a közoktatásba is át kell ültetni, a felsőoktatásban pedig időszerű lenne az informatika tudományterületének jelenlegi hármását (műszaki informatikus, programtervező-, gazdaságinformatikus) kiegészíteni a médiainformatika, és/vagy a humáninformatika tudományterületével, igazodva a gazdaság működéséhez. A változtatás igénye megjelenik a stratégiában is, tisztában van a kormány azzal, hogy a jelenlegi informatika képzése a felsőoktatási intézményeknek nem megfelelő: „A digitális gazdaság fejlődésének egyik jelentős akadálya, hogy sem minőségi szempontból, sem strukturálisan, sem mennyiségi értelemben nem képez a felsőoktatási rendszer elég informatikai szakembert, ezért folyamatosan magas a betöltetlen informatikus állások száma.” (Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, 2014-2020)

A stratégia alappillére az IKT szektorra vonatkozó fejlesztések fokozása, mint a legfontosabb kulcs, hogy „enyhítse a gazdasági visszaesés okozta károkat mind a mikro-, mind a makrogazdaság szintjén. A különböző tanulmányok makrogazdasági értelemben öt nagy területen azonosították az IKT közvetlen és közvetett hatását:

1. hozzájárulás a gazdasági növekedéshez
2. hozzájárulás a termelékenység növekedéséhez
3. hozzájárulás a foglalkoztatottság növekedéséhez
4. fogyasztói hozzáadott érték létrehozása

5. vállalkozások hatékonyságának növekedése, a közigazgatási és közszolgáltatási folyamatok javulása” (Nemzeti Infokommunikációs Stratégia, 2014-2020)

A stratégia pozitívuma, hogy az IKT szektor fejlesztése alatt az iskolai intézmények infrastruktúráját is fejleszteni szeretnék. Ez a lépcsőfok elengedhetetlen. Az IKT eszközök oktatásban történő használatára nemcsak a 2012-es felmérés világított rá. A European Schoolnet már 2006-ban is végzett felmérést az OECD országokban az ICT hatásairól az oktatásban, és arra a megállapításra jutott, hogy „pozitív korreláció mutatható ki az IKT-használat mennyisége és a matematikában elért PISA eredmények között.” A felmérés azt is megállapította, hogy az „IKT-eszközökkel jobban ellátott iskolák teljesítménye magasabb, mint kevésbé felszerelt társaiké. A 16 évesek körében végzett vizsgálatok szerint pedig azok a tanulók, akiknek az osztályteremben szélessávú kapcsolat állt rendelkezésre, rendszerint jobb eredményeket értek el az országos tanulói felméréseken.” (Balanskat, Blamire és Kefala, 2006; 3.)

A felmérés érezhetően hatással volt a magyar kormány IKT stratégiájára is, és 2020-ig elérendő célértékként megjelölésre került, hogy „a közoktatásban kerüljön sor az infokommunikációs oktatás újragondolására, mind az informatika, mint tantárgy esetében, mind pedig az infokommunikáció, mint szemléletmód, a tanulást segítő értékes kiegészítő eszköz tekintetében.” (Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020) A pozitív hozzáállás ellenére a magyar kormány nemzeti infokommunikációs stratégiájában nem érezhető a közoktatásnak szánt kulcsfontosságú szerep. A stratégiában három pillére lehet bontani a közoktatásról való gondolkodást/gondoskodást.

Az egyik – vitathatatlanul elszánt, és következetes terv – a köz- és felsőoktatási intézmények sáv szélességének, és infrastruktúrájának fejlesztése.

- „a köznevelési intézmények informatikai infrastruktúra fejlesztése lehetőséget teremt a fiatalok IKT készségeinek fejlesztésében, munkaerőpiaci pozícióik erősítésében” (64. p.)

A második az oktatásban dolgozó személyek IKT kompetenciaszintjének fejlesztésére vonatkozó akciók és elképzelések:

- „A köznevelésben és felsőoktatásban dolgozók (pedagógusok, felsőoktatásban dolgozó oktatók) körében az alap- és felső szintű digitális kompetenciák elsajátításának támogatása, valamint speciális infokommunikációs módszertani ismereteket nyújtó képzési programok indítása” (94. p.)

Harmadik a szolgáltatások növelésére vonatkozó stratégia:

- „folytatódjon a hazai oktatási célú hálózatok, és az azokra épülő szolgáltatások, korszerű európai fejlesztési irányvonalaknak megfelelő fejlesztése, folytatódjon a köznevelési informatikai szolgáltatások felzárkózása a felsőoktatási informatika színvonalára” (75.p.)

Sajnálatosan a legkisebb, és legkevésbé megfogható az intézmények oktatási tevékenységének fejlesztése, megítélésének növelése

- „Az infokommunikációs oktatás felülvizsgálata és újrapozicionálása” (94. p.)
- „Az informatika tantárgy, a digitális műveltség megerősítése a köznevelés új tartalmi szabályozóiban, az IKT vonzónak tétele a diákok számára különös tekintettel a fiatal lányok megszólítására”(96.p.)
- „Szakemberhiány hosszabb távú csökkentése érdekében fontos cél a felsőoktatási férőhelyek bővítése, a képzésre jelentkezők motiválása (pl. ösztöndíjak), a képzés színvonalának emelése és az IKT ágazat igényeivel való összhang biztosítása, különös tekintettel a szoftverfejlesztéssel, illetve az infrastruktúrával foglalkozó szakmérnökök optimális arányának biztosítására. Az informatikus utánpótlás biztosítása érdekében is fontos az alap- és középfokú oktatásban az informatikai képzés színvonalának emelése (a felsőfokú IT-képzésekre jelentkezők motiválásának, számának és felkészültségének növelése érdekében).” (77.p.)
- „Fontos a jól képzett és tapasztalt munkaerő rendelkezésre állásának biztosítása az alap-, a közép- és a felsőfokú oktatási rendszer fejlesztésével, valamint a szak- és a felnőttképzés erősítésével.” (96.p.)

Az elképzelés alapvetően tartalmazza a legfontosabb szerepeket. A kérdés mint mindig, hogy miként történik a megvalósítás...

A stratégia (túl?) nagy szerepet szán az integrált közösségi tereknek. **Érezhetően a kormány a lakosság digitális írástudásának megváltoztatását a kulturális és közösségi intézményektől várja, és kisebb mértékben a közoktatás intézményeitől.** Ha sikerül megvalósítani ezt az elképzelést úgy, hogy a közoktatási intézmények közelebb kerüljenek a kulturális-, közösségi terekhez, és sikerül visszahozni a könyvtárak, művelődési házak és az iskola 80-as évekig jellemző szoros kapcsolatát, akkor **nemcsak a társadalom lesz a nyertese a folyamatnak.**

A felsőoktatási képzésekben pedig fel kell mérni a piac szereplőinek elvárásait – beleértve a kulturális és állami intézmények szakember szükségletét is –

és újra kell gondolni a felsőoktatási informatika „zárt” világát! **A világ az IT képzésektől az IKT kompetenciák felé fordul, és ennek meg kell jelennie a képzéskínálatban is**, természetesen nem helyettesítve/felváltva az eddig jól működő informatika képzéseket, hanem kiegészítve azokat.

A tanulmány második felében az IT és az IKT viszonyának vizsgálatát egy sajátos: kvantitatív gyakoriság elemzés formájában vizsgáltam meg egy olyan nemzetközi folyóiratban, mely az oktatás legújabb technológiáival kapcsolatos módszertani tanulmányokat jelenteti meg.

Az IKT fogalmának előfordulása az EMI folyóiratcikkeiben

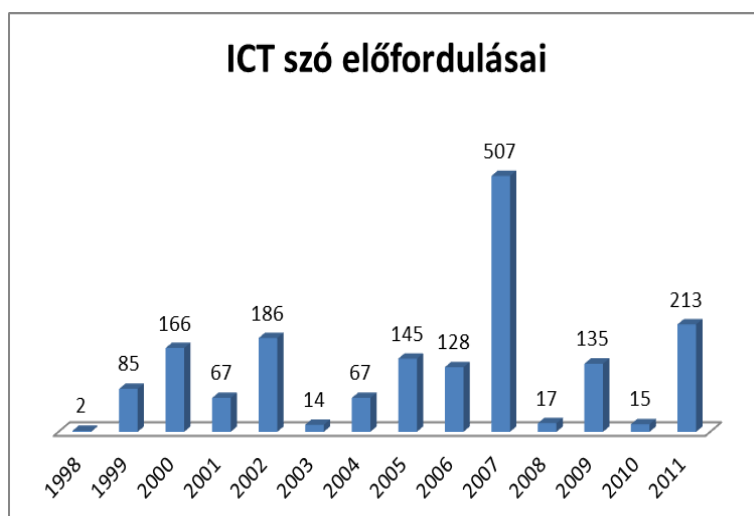
Kutatásomban választ kerestem arra, hogy a világban milyen tendencia figyelhető meg az ICT fogalmával kapcsolatban az oktatás terén. Az elemzés alapjául az Educational Media International tudományos folyóiratot választottam, mely a világ minden tájáról érkező folyóiratcikkeket tartalmaz, de azon koncepciók megjelentetését helyezi előtérbe, amelyek széles körű érdeklődésre tarthatnak számot az oktatás terén. (Aim&Scope, EMMI)

Kutatásom során kvantitatív tartomelemzést végeztem az EMI folyóiratcikkei alapján, vizsgálva az Information and Communication Technology kifejezés előfordulásai, valamint az Information Technology, IT, ICT kifejezések előfordulásait. Az elemzés során a cikkek teljes szöveganyaga feldolgozásra került, a hivatkozott irodalomjegyzék nélkül. A cikkek teljes szövege elérhető a SCOPUS adatbázisban.

Az elemzés érdekes eredményeket hozott: az ICT kifejezés 1999-től jelenik meg a folyóirat szakmai szövegében, és előfordulási eloszlása nem egyenletes. Jól látható, hogy 2007 és 2011 kiemelkedik a többi év közül.

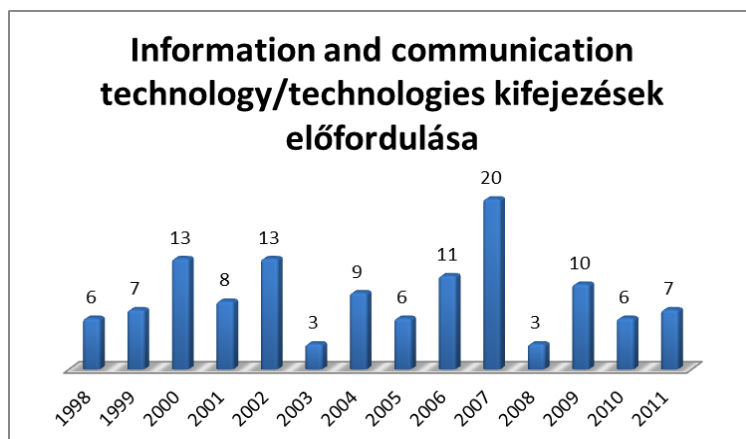
A kiugrás időszakát magyarázza a cikk elejében említett Európai Unió stratégiája. Az EU 2007-2012-ig szóló stratégiájának fontos része volt az IKT, melynek társadalmi vitája már egy évvel korábban elérhető, így a tudományos folyóiratokban a hatása már érezhető 2007-ben.

A 2011-es kiugrásban nagy szerepe van a 2009-es PISA mérésnek. „A PISA 2009 digitális szövegértés mérése számítógépes, internetes környezetben zajlott, s az információkeresést, szövegfeldolgozást, szövegértést vizsgálták.” (Balogh, 2009) (Ennek eredménye: „A 16 OECD-országban végzett felmérés eredménye alapján Magyarország a 12-14. helyen áll a digitális szövegértést tekintve”). A PISA mérések eredménye több mint 1 évvel később kerül nyilvánosságra, így ennek hatásait taglaló tudományos cikkek megjelenése 2011-re realizálható.



5. ábra: ICT szó előfordulásai

Az Information and communication technology/technologies kifejezések előfordulását vizsgálva az alábbi eredményt láthatjuk. A kifejezés teljes alakjának előfordulási gyakorisága szinte teljesen egyezik a rövidített forma előfordulásainak hisztogramjával:



6. ábra: Information and communication technology/technologies kifejezések előfordulásai

Egészítsük ki az elemzést a szöveggörnyezet figyelembe vételével!

Ha megvizsgáljuk az ICT kifejezések szövegkörnyezetét, akkor azt tapasztaljuk, hogy vannak kifejezések, melyek a vizsgált időszakban egyenletesen megtalálhatóak:

- ICT integration
- ICT in education
- Use ICT / ICT using
- ICT skills
- ICT in schools
- ICT competencies

Azonban vannak olyan kollokációk, melyek egy-egy időszakra jellemzően kiugró értékekkel jelennek meg.

A 2007-s évben – az előző kifejezéseken kívül – kimutatható néhány kifejezés az ICT szóhoz kapcsolódva:

- ICT training
- ICT curriculum
- ICT centers
- ICT coordinators
- ICT-mediated learning

Ha megnézzük a fenti kollokációkat, akkor jól látható az EU stratégiájának realizációja, hiszen az oktatásban az IKT előtérbe helyezése jelentős IKT koordinációt, tréning szervezéseket jelentenek az oktatási intézmények számára, megjelenik a tantervek szintjén a IKT központú tanulás vetületében.

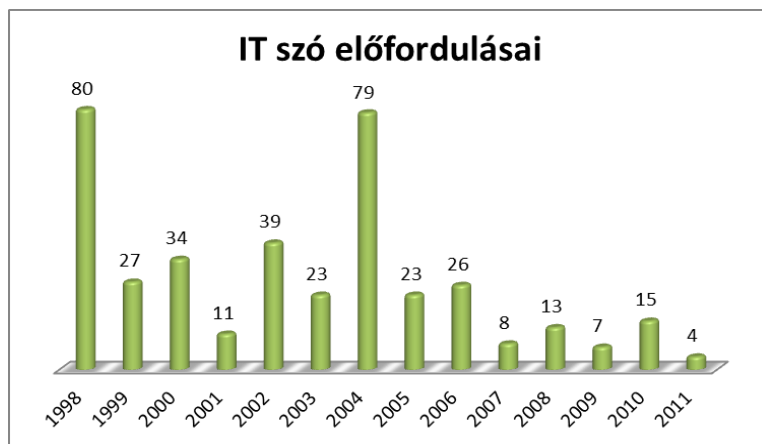
A másik sajátos szókapcsolatokkal kitűnő év a 2011, melyben az alábbi kifejezések dominanciája mutatható ki:

- ICT policy
- ICT school policy (a két kifejezés 20-szor szerepel a 2011-es cikkek szövegében, és összesen két előfordulása fedezhető fel a 2011-nél korábban vizsgált szöveg esetén)
- ICT infrastructure (míg ez a kifejezés 1998 és 2010 között összesen 7-szer fordul elő, a 2011-ben megjelent cikkekben 13 előfordulása található meg).

Ez azt jelenti, hogy a 2007-es oktatás központú kezelése az IKT-nek 2011-re az oktatási politika szintjére emelkedett.

Az elméleti fogalmak tisztázásánál is érezhető volt, hogy nincs világos különbség az ICT és az IT fogalma között. Az IT előfordulásainak elemzése az EMI folyóiratban az oktatás terén történő használatra mutathat irányt.

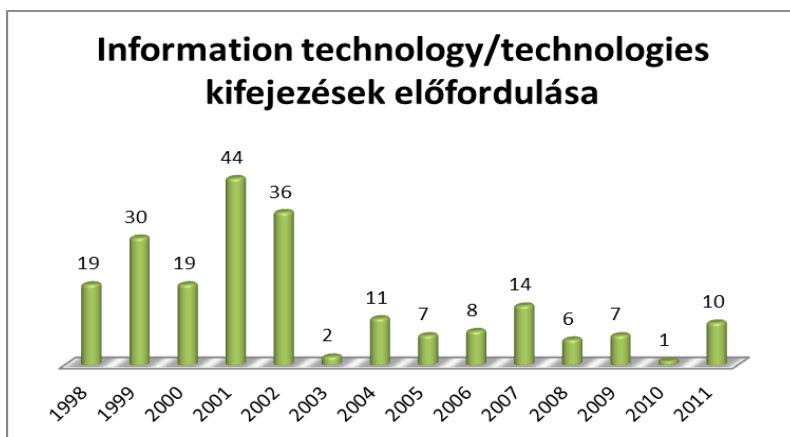
Az IT kifejezést megvizsgálva látható, hogy a 2000-es évek elejéig preferálták a használatát:



7. ábra: IT rövidítés előfordulásai

2004-től kezdve csökken az előfordulása, mely az ICT kifejezés terjedésével lehet összhangban.

Ha a teljes alakját nézzük a kifejezésnek, akkor is megállapítható, hogy a kifejezés használata egyértelműen csökken, bár kissé eltérő ütemben a rövidített fogalmához képest:



8. ábra: Information technology/technologies kifejezések előfordulásai

Az IT szöveggörnyezet vizsgálatából egy gyakori kifejezést emelnék ki: „IT education”, mely a rövidítés szintjére emelkedve ITE formában is előfordul a 2000-es évek környékén.

Felmérés összegzése

Az IKT fogalmának megjelenése az ezredfordulótól követhető, de meglepő módon előfordulási gyakorisága nem egyenletesen emelkedik az évek múlásával, hanem jelentős ingadozás jellemzi.

Az IT fogalmának használata kimutathatóan csökken.

Érdemes lenne egy újabb tanulmányban feltárni, hogy mi lehet az oka, hogy az IKT fogalma nem hódított exponenciális ütemben. Van-e olyan fogalom, ami jobban kifejezi a technikai eszközökkel támogatott oktatást? Találkozhatunk olyan kifejezésekkel, hogy

- internet (web-based) alapú oktatás, ami azonban csak egy része az IKT által lefedett területnek,
- találkozhatunk az IKT-val támogatott tanulási környezet kifejezéssel, de szintén elszigetelten alkalmazzák.

Az Újmédia fogalma. Lehet hogy az újmédia fogalma fogja betölteni a jövőben az oktatás területén az IKT eszközök használatának megtestesítését? A választ keresve elvégeztem a new media kifejezések előfordulásainak vizsgálatát is az Educational Media International folyóiratban, melynek eredménye tükrözi a fogalom életútját: 1998 és 2002 között találkozhatunk vele a folyóiratban, majd 5 éven át egyetlen előfordulását sem láthatjuk, majd új jelentésben tér vissza 2008-ban. Ezt követően látható, hogy a fogalom megjelenik az oktatással kapcsolatos szakfolyóiratban, azonban előfordulási gyakorisága a vizsgált 2011-ig tartó időszakban még nem indokolja a fogalmak közti paradigmaváltást.

Összességében elmondható, hogy Magyarországon az IKT fogalma az oktatásban rendkívül jelentős. A cikk elején bemutatott irányvonalak is tükrözik, hogy az ország növelni szeretné, még jobban el akar mozdulni az IKT irányába, és ez az Európai Unió stratégiáiban is megtalálható. Azonban az Educational Media International folyóiratban, mely a világ minden tájáról beérkező tanulmányokat ad közre, nem érződik az IKT dominanciája az oktatás körül. A kérdés, hogy melyik út tekinthető trendnek? Véleményem szerint az IKT előtérbe helyeződése az Európai Unióban érezhető lesz az Educational Media International folyóiratban, csak a téma disszeminálási idejét figyelembe véve a készülő stratégiák hatása a 2013-2014-es év cikkeiben fog megjelenni.

Felhasznált irodalom

- Aim & Scope. Educational Media International folyóirat weboldala. <online> <
<http://emi.cardet.org/>>
- Balanskat, A.; Blamire, R.; Kefala, S. (2006). The ICT impact report. European Schoolnet. <online> <
http://colceti.colfinder.org/sites/default/files/ict_impact_report_0.pdf>
p.3.

- Balogh I. (2009). PISA jelentés a digitális szövegértésről: értelmezések és három kommentár. In: Einclusion Az információs társadalmi befogadás magyar oldala. <online>< <http://einclusion.hu/>>
- Bodnár Á. (2008). Steve Ballmer jelentette be az IT-szakemberképzés előmozdításáért létrehozott TITAN programot. <online> <http://www.hwsz.hu/hirek/36064/microsoft_titan_informatika_piac_szakember_kepzes.html>
- Dobay P. (2011). A „Gazdaság-informatika” tantervek hazai gyakorlata és az EU keretrendszerei. „Business Information Systems” Curricula and the EU ICT Qualifications Frameworks. – In: IF2011 Konferencia kiadvány. <online> <http://nodes.agr.unideb.hu/if2011/dokumentum/IF2011_CD_Kiadvany.pdf> p. 126.
- Lengyelne Molnár Tünde (2014). Az információs és kommunikációs technológiák, mint tanulástámogató rendszer. – In: Könyv és nevelés. 2014. 4. 1. sz
- Papós T. (2013). Esélytelen diákok és 1 Mbit-es internet a magyar iskolákban. In: HVG online. 2013. október 23. [online] [2014.08.25] <http://hvg.hu/tudomany/20131003_informatika_oktatas_sulinet>
- Egymillióval kell csökkenteni a digitális írástudatlanok számát. In: Információs Társadalom Parlamentje konferencia, 2012. június 7-8.
- IT szakember hiány van Ausztriában. – In: Sg. Informatika és tudomány. 2009. október 29. <online> [2014.08.21] <<http://sg.hu/cikkek/70615/it-szakember-hiany-van-ausztriaban>>
- Informatikai tudáshiány elé néz Európa. – (MTI jelentés, 2010 alapján) In: Hvg.hu, 2010. március 3. <online> [2014.08.21] <http://hvg.hu/tudomany/20100303_cebit_tudashiany>
- Nemzeti Infokommunikációs Stratégia 2014-2020. <online> < <http://2010-2014.kormany.hu/download/b/fd/21000/Nemzeti%20Infokommunik%C3%A1ci%C3%B3s%20Strat%C3%A9gia%202014-2020.pdf> > p.9.

Abstract

In 2012 the level of ICT equipment available in educational institutions is 50% lower than the EU average. In Hungary approximately half of the population do not even have basic ICT knowledge. In general, it is true for the whole of Europe that experts with ICT competencies and with in-depth professional knowledge are in need. Does the National Info-Communicational Strategy worked out by the Hungarian government in 2013 offer any solutions to the problem?

Improving the digital writing skills of the population is necessary, in public education the active use of ICT devices during the process of teaching and learn-

ing is needed, and the re-positioning of IT training and the training of experts in the fields of informatics, electronic communications and media are required.

The essay offers a review of the governmental ICT development plans determining the development schedule between 2014 and 2020, and highlights its pros and cons. It also deals with the changes and with the future of the term ICT by providing a quantitative analysis of articles in a professional international monthly publication.

Name: **Tünde Molnár Lengyel**, PhD

Department head, Associate professor

Eszterházy Károly College of Eger, Hungary

email: mtunde@ektf.hu; web: <http://lengyelne.ektf.hu/>

I finished my PhD degree in the Library Science section of the Literary Science Doctoral Program of Eötvös Loránd University, Budapest (2008), and I have two degrees, one in informatics librarian studies and another a teacher of mathematics and informatics.

I am the department head of Human Informatics Department and a member of the College Senate, as well as the quality assurance director of the Faculty of Teacher Training and Knowledge Technology. My research fields are: human performance technology, automatic preparation of text extracts, research methodology computerized data processing, evaluation and monitoring of knowledge acquisition, and also specialized information and reference provision.

Méreg Martin

A DUALIZMUS KORI TANÍTÓEGYESÜLETEK PEDAGÓGIAI TUDÁSTRANSZFERBEN BETÖLTÖTT SZEREPE MIKROTÖRTÉNETI MEGKÖZELÍTÉSBEN¹

1. Bevezetés

A néptanítói szaktudás kialakulásának két színterét különböztethetjük meg a dualizmus korában. Az intézményes tanulási környezetet a tanítóképzés, míg az intézményen kívüli képzés környezetét a tanítóegyesületek jelentik. A tanítóképzés és a néptanítói szakmások története a viszonylag jól feldolgozott témák közé tartozik (*Donáth, 2008; Németh, 2012*), míg a tanítóegyesületek történetéről szóló munkák száma csekélynek mondható. Közülük Peres Sándor korabeli összefoglalását és Kelemen Elemér tanulmányait lehet megemlíteni (*Peres, 1896; Kelemen, 2007*), amelyek az egyesületek történetét elsősorban mint a pedagógusok mozgalmainak történetét írják le és oktatáspolitikai szerepüket hangsúlyozzák. Keveset tudunk viszont a tanítóegyesületek szakmai munkájáról, amely a tanítók számára a képesítés megszerzése utáni szakmai képzés színterét jelentette, illetve arról, hogy milyen szerepe volt az intézményen kívüli tanulási környezeteknek a néptanítói szaktudás kialakulásában.

Jelen tanulmány nem vállalkozhat e téma átfogó bemutatására, de egy egyedi példák rendelkezésünkre állnak, amelyek feltárása segíthet megérteni a tanítóegyesületek szerepét a néptanítói szakmai tudás konstrukciós folyamataiban. A példát jelen esetben Schultz Imre, pécsi tanítóképző intézeti tanár életműve szolgáltatja, aki tanári tevékenységét a tanítóképző intézet intézményes keretein kívülre is kiterjesztette.

Schultz Imre 1871 és 1901 között volt a Pécsi Püspöki Tanítóképző Intézet tanára. A tanítás mellett kiterjedt tankönyvírói tevékenységet folytatott. Tankönyvei megírásához tanulmányozta a német nyelvterület tankönyvirodalmát,

¹ A kutatás a TÁMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretében zajlott. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósul meg.

annak számos módszertani elemét átvette, és a helyi, elsősorban dél-dunántúli népoktatási viszonyokhoz alakította. Munkásságát az teszi érdekessé, hogy nem elégedett meg tankönyveinek megírásával, hanem azok népszerűsítésében is részt vállalt. Tanítóegyesületi ülések keretén belül 1896 és 1900 között mintegy 106 módszertani szakelőadást tartott az ország különböző részein, amelyeket ő maga „tanügyi körutaknak” nevezett el. A források alapján az előadókörutakat olyan tanulási környezetnek tekinthetjük, ahol a tanítóegyesületek továbbképzési igénye találkozott Schultz Imre egyéni kezdeményezésével.

Az előadások során saját tankönyveinek didaktikai elveit is bemutatta, elősegítve ezzel, hogy az általa szorgalmazott módszerek, illetve tankönyvei minél szélesebb körben elterjedhessenek. A szerző hagyatékában talált, az 1902/1903-as, illetve 1903/1904-es tanévből fennmaradt tankönyveladási listák lehetővé teszik, hogy feltérképezzük a tankönyvek térbeli elterjedését. A fent bemutatott források első értelmezési kísérletei nyomán vetődött fel a kérdés, hogy van-e összefüggés a tankönyveladási listák eredményei és a szerző korábbi előadókörútjai között.

Az előadókörutak rekonstruálásával és a tankönyveladási listák térbeli elemzésével egy konkrét eseten keresztül tárható fel, hogyan jutottak el az újabb pedagógiai módszerek és tankönyvek a tanítóegyesületek közvetítésével a népiskolai oktatás szintjére. Jelen tanulmány célja tehát, hogy Schultz Imre egykori pécsi tanítóképző-intézeti tanár szakmódszertani előadókörútjain keresztül a tanítóegyesületek pedagógiai tudástranszferben betöltött szerepét mutassa be mikrotörténeti megközelítésben. A Schultz-féle népiskolai tankönyvek elterjedésének feltérképezése emellett későbbi tankönyvtörténeti kutatások kiindulópontjául is szolgál.

2. A kutatás forrásai és módszerei

A kutatás forrásbázisát Schultz Imre hagyatéka adja, amely a Pécsi Egyetemi Levéltárban található. A hagyatéka téma szempontjából releváns forrásait két típusba lehet sorolni. Az első típust a sajtótermékek jelentik. Schultz Imre az előadókörutakról szóló saját cikkeinek egy részét a *Pécsi Közlönyben* jelentette meg „Tanügyi körútaim” címmel, amely az 1897-es és 1898-as előadókörutak történetét foglalja össze. A cikksorozatot folytatásokban közölte „A *Pécsi Közlöny Tárcája*” rovat az 1899. január 22-i számtól az 1899. május 24-i számig. Az 1896-os, 1899-es és 1900-as évek „tanügyi körútjairól” Schultz Imre saját pedagógiai szaklapjában, a *Nevelő Oktatásban*² maradtak fenn beszámolók.

A másik forrástípusba tartoznak Schultz Imre két egymást követő évből fennmaradt tankönyveladási listái *Bücherabsatz 1902/1903* és *Bücherabsatz*

² *Nevelő Oktatás*. Katholikus tanügyi folyóirat, szerkeszti Schultz Imre tanítóképezdei r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése

1903/1904³ felirattal. A kézzel írt, összefűzött lapokból álló, táblázatos elrendezésű listákon fel van tüntetve a megrendelt tankönyv címe, a tankönyvsorozat kötetének száma, a megrendelt példányok száma és a megrendelő település neve.

Mivel a kutatás kétfajta forrástípuson alapul, ezért azok elemzése a forrásadottságoknak megfelelően több módszerre támaszkodik. Az előadókörutakról megjelent beszámolók kvalitatív szövegelemzése a cikkek tematikai és stilisztikai vizsgálatával lehetővé teszi az előadókörutak rekonstruálását (Kéri, 2001; Szabolcs, 2001). A tankönyveladási listák statisztika elemzésével lehetővé válik a forgalmazott tankönyvek listájának összeállítása, az elkelt példányszámok meghatározása és a tankönyvek térbeli elterjedésének vizsgálata. A megrendelt tankönyvek sajátos jegyei, az iskola típusa (elemi, polgári, tanítóképző intézet) és a tankönyv nyelve (magyar és német) további csoportosítást tesznek lehetővé, amellyel a térbeli elterjedést a tankönyvek egyes paramétereikhez lehet rendelni, ezáltal következtetni lehet arra, hogy melyik tankönyvtípusra mely területeken volt nagyobb igény. A továbbiakban az elemzés elméleti keretének felvázolása után az előadókörutak rekonstruálása, majd a tankönyveladási listák térbeli elemzése következik.

3. A tér fogalmának megközelítései

A tanítóegyesületi ülések színtere és a tankönyvek térbeli elterjedése a tér különböző jelentéseivel értelmezhetők, ezért a továbbiakban szükségessé válik a tér fogalmának differenciálása. Elsőként a teret tanulási színtér értelemben kezeljük, a továbbiakban pedig mint földrajzi-társadalmi konstrukciót fogjuk fel.

A negyedik fejezetben Schultz Imre tanítóegyesületi ülések keretében megtartott szakmódszertani előadási kerülnek tárgyalásra. A tér ebben az értelemben szintériként jelenik meg, a tanítóegyesületeken pedig olyan szakmai fórumot értünk, amely „teret biztosít” a néptanítók számára aktuális kérdések megvitatására, érdekeik közös képviselésére, szakmai előadások tartására, továbbképzésre vagy éppen egyesületi lapok kiadására. Schultz Imre előadókörútjai ebben az értelemben mint a tanítók továbbképzésének intézményen kívüli színterei jelennek meg.

Kelemen Elemér a tanítóegyesületek történetét összefoglaló tanulmányában megkülönböztette a testületek gazdasági-érdekvédelmi szerepét, valamint szakmai önképzésre és tapasztalatcserére épülő funkcióját (Kelemen, 2007). A tanítóegyesületek ez utóbbi funkciójának középpontba állítása alkalmas a legújabb pedagógiai törekvések és taneszközök közvetítésének megragadására.

A tanítóegyesületek e két funkcióját eddig eltérő mértékben kutatta a neveléstörténet, nagyobb figyelmet fordítva a gazdasági-érdekvédelmi szerepre. A né-

³ Bücherabsatz 1902/1903. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár
Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár

met neveléstörténeti kutatásokban ez a tendencia a 90-es években változott meg, amikortól a helyi tanítóegyesületek tevékenységét rekonstruáló munkákban nem a tanítóegyesületek politikai szerepét hangsúlyozták, hanem nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a szakmai képzésben betöltött szerepüknek. A vizsgálatok olyan új forrásbázisokon alapultak, mint például tanítóegyesületek protokolljai, egyesületi könyvtárak, szakmai előadások és emlékiratok, amelyek a tanítók kommunikációs formáinak és szaktudásának kutatásához járultak hozzá. A szakirodalom másodelemzése alapján igazolható, hogy a 19. századi német tanítóegyesületek munkájának középpontjában nem az eddig oly gyakran hangsúlyozott politikai aktivitás áll, hanem a szakmai és kulturális képzésben való részvétel (Kemnitz, 2011).

A tanulmány ötödik fejezetében, ahol a Schultz Imre előadókörútjai és tankönyveladási listái közötti összefüggéseket vizsgáljuk, egy másik tér-fogalomra támaszkodunk. Ez a tér-fogalom alkalmas arra, hogy a képzési terek (Bildungsräume) konstrukcióját pedagógiai transzferfolyamatok által írjuk le. Erre a térfogalomra azért van szükség, mert a kutatás során előfeltevésként fogalmazódott meg, hogy Schultz Imre népiskolai tankönyveinek sajátos jegyeit az egyes régiók népoktatási viszonyaihoz igazodva alakította ki.

Az utóbbi években a földrajz-, történet- és kultúratudomány területén végbement téri fordulat (spatial turn) megkérdőjelezte a térrel kapcsolatos hagyományos elképzeléseket, és a figyelem középpontjába a terek konstrukciójának formái és mechanizmusai kerültek. Az elmélet szerint az embert körülvevő terek kognitív térképekből (mental maps) képződnek, amelyek különböző elképzelések, identitások és határok kifejeződése lehetnek. Mivel ezek a terek kommunikációs- és transzferfolyamatok eredményei alapján jönnek létre, ezért az ilyen jellegű kutatásokban a terek közötti csere- és kommunikációs kapcsolatok vizsgálatai központi szerepet játszanak. A képzési terek három kategóriáját különböztethetjük meg. Első körben ezek kézzel fogható épületek, oktatási intézmények lehetnek. Másodszor különböző nagyságú természeti, igazgatási vagy politikai határok által kijelölt egységekről van szó, mint például városok, igazgatási egységek vagy államok. Harmadik szinten a mentális térkép fogalma magában foglalja a terek érzékelését és konstrukcióját. A képzési terek konstrukciójában, stabilizációjában vagy éppen megváltozásában a kommunikációs és transzferfolyamatok központi szerepet játszanak (Fuchs, 2011).

A Dél-Dunántúl esetében már rendelkezésünkre állnak olyan kutatások, amelyek révén a képzési terek statisztikailag is megragadhatóvá válnak. Katus László elméletét a *dunántúli kultúrlejtőről* (lásd: Katus, 1978) Kelemen Elemér alkalmazta a dualizmus kori Dunántúl műveltségi viszonyainak leírására. Szerinte az iskoláztatás különböző mutatói és az alfabetizmus terjedése a társadalmi-gazdasági fejlettséggel szoros összefüggésben alakultak. Az oktatási infrastruktúra fejlődése a Dunántúl déli megyéiben az iskolák és a tanárok számának nagymértékű növekedése ellenére is elmaradt az észak-dunántúli megyék mö-

gött.⁴ Következtetése alapján a Dél-Dunántúlra jellemző aprófalvas település-szerkezet hozzájárult az iskolahálózat nagyfokú szétagrozódottságához. Míg az észak-dunántúli, koncentráltabb település-szerkezetű, gazdaságilag és társadalmilag fejlettebb területeken jellemző volt a „differentiáltabb oktatás lehetőségeit kínáló több tanítós, több tanulócsoporthos, osztott népiskola”, addig a Dél-Dunántúlon az „egytanítós, összevont tanulócsoporthos, hagyományos kisiskola dominált” (Kelemen, 1994. 674-678, Kelemen, 2009).

A népiskolai hálózat mennyiségi fejlődése nem mindenhol tudta követni a népoktatás tartalmi megújítását célzó állami és felekezeti tantervi változásokat. Ezért az intézményi struktúra meghatározó módon visszahatott a tartalmi fejlődésre (Kelemen, 2009). Ebből következik a kutatói kérdés: hogyan hatott a sajátos dél-dunántúli iskolaszerkezet a népoktatás tartalmi fejlődésére? Ez a kérdés adja értelmezési keretet Schultz Imre munkásságának vizsgálatához. A dél-dunántúli népoktatási viszonyok ismerete lehetőséget ad arra, hogy megérthessük, mihez képest, miből kiindulva fogalmazta meg pedagógiai elképzeléseit a szerző.

4. A „tanügyi körút” mint a tanítók továbbképzésének színtere

Schultz Imre előadókörútjainak rekonstruálásához a szerző saját beszámolója, a „Tanügyi körútaim” című cikksorozat szolgál forrásként, amely folytatásokban jelent meg a *Pécsi Közlöny* és a *Nevelő Oktatás* című lapokban. Elsőre érdekesnek tűnhet, hogy a *Pécsi Közlöny* mint helyi közéleti és politikai orgánium a tárca rovatban érdemesnek tartott közölni egy szakmódszertani előadókörútról szóló cikksorozatot. A szöveg stilisztikai elemzése azonban rávilágít arra, hogy ezúttal nem pedagógiai szakszövegről van szó, amelyben a módszertani kérdések dominálnak, hanem sokkal inkább elbeszélő stílusban megírt élménybeszámolóval van dolgunk.

Schultz Imre az 1896 és 1900 közötti öt egymást követő évben 106 előadást tartott az ország különböző részein, összesen 1610 hallgató előtt.⁵ Ez átlagosan 15 hallgatót jelent előadásonként. A nyári szünidő idején tartott előadókörutak megtervezése és kivitelezése komoly szervezőmunkát igényelt. Schultz Imre felismerte, hogy egyéni kezdeményezését módszertani az előadások tartására és tankönyveinek népszerűsítésére a vidéki tanítóság lakóhelyeinek térbeli elszórt-ságát tekintve, a korszak hírközlési és közlekedési infrastruktúrájának körülmé-nyi között csak a tanítóegyesületeken keresztül tudja megvalósítani. A felekezeti és felekezet nélküli tanítóegyesületek olyan bejáratott információs csatornák voltak, amelyeken keresztül egy egész járás vagy tankerület tanítóságát meg

⁴ Mosonban például 1869-ben 1,62 volt az egy tanítóra jutó tanulók aránya, Zalában ugyanez a mutató 1,29, Baranyában és Somogyban pedig 1,17 volt (Kelemen, 2009).

⁵ Nevelő Oktatás, I. évf. 9. sz. 236.

lehetett szólítani. Eleinte maga Schultz Imre küldött meghívót a helyi tanítósnak és papságnak, később már a tanítóegyesületek részéről érkeztek a meghívások.⁶ Az előadások népszerűsítésében kihasználta a sajtó kínálta lehetőségeket. A helyi lapokban sok esetben beharangozták az előadásokat, utólag pedig beszámolók is megjelentek róluk.

Az előadókörutak olyan szakmai fórumot biztosítottak Schultz Imrének, amely lehetővé tette számára, hogy pedagógiai elveit és tankönyveit az ország egész területén, személyesen mutathassa be, segítve azok minél szélesebb körben való elterjedését. „Én ugyanis körútam falusi népiskolák használatára írt képes reálolvasókönyvem, számoló- s egyéb tankönyveim szakszerű ismertetésével kötém össze, azon elvből indulván ki, hogy nem elég bár a legkitűnőbb tankönyveket is bocsátani a könyvpiacra, hanem multhatatlanul szükséges, hogy tanítóink azoknak helyes használatába is be legyenek avatva.”⁷

Az előadások tartalmának rekonstruálásához az egyes témákat nagyobb kategóriákba soroltam. Az oktatás szervezési kérdéseiről szólt „az osztatlan iskola különleges nehézségeit” bemutató előadása. A nevelés ideológiai kérdéseinek kategóriájába kerültek a következő témák: „az iskola eszközei a szocializmus legyőzésére”, „a néptanító hivatása”, „a nevelés fontossága”, „az önképzés eszméje”, „a leánynevelés speciális feladatai”, „a magyarosítás módszerei”. Az előadások nagyobb részében azonban szak módszertani témákról volt szó, mint például „az írás- és olvasástanítás módszerei”, „a csoportosító módszer a reál-oktatásban”, „a reál-oktatás és a nyelvtanítás belső kapcsolata”, „a számtani tárgykörök elve”. Saját tankönyveinek bemutatására is e témák tárgyalása kapcsán térhetett ki. Külön ki kell emelni a tankönyvirodalomról szóló előadásait („az olvasókönyv kül- és belföldi szakirodalmának ismertetése”, „a számtankönyvek felépítése”), amelyek során a korszak tankönyvelméleti eredményeivel ismertette meg a hallgatóságot.

Az előadókörutak és a tankönyveladások közötti összefüggés már a narratív források elemzése alapján is kirajzolódik, amelyet a tanulmány további részeiben a körutak helyszíneinek és a tankönyveladási listák térbeli elemzésével fogunk megvizsgálni. Az előadókörutakról szóló beszámolóiban Schultz gyakran direkt módon utalt arra, hogy tankönyvei egy-egy előadás sikerének köszönhetően terjedtek el bizonyos területeken. Ugyanakkor többször is kénytelen volt védekezni kortársai támadásai ellen, amelyek az előadókörutak anyagi haszna miatt érték.⁸

⁶ „[...] időközben ugyanis annyi barátságosbá barátságosb megkeresés érkezett kezemhez, eszerek és tanítóegyesületi elnökök részéről, hogy nem utasíthattam vissza kérésüket.” (Nevelő Oktatás, I. évf. 1. sz., 20.)

⁷ Nevelő Oktatás, I. évf. 1. szám, 16.

⁸ „[...] találkoztak oly galád emberek is, kik saját tehetetlenségük eleven érzetében, s rút féltékenykedéstől, ádáz irigységtől vezéreltetve olybá szerették volna feltüntetni körútaim célját,

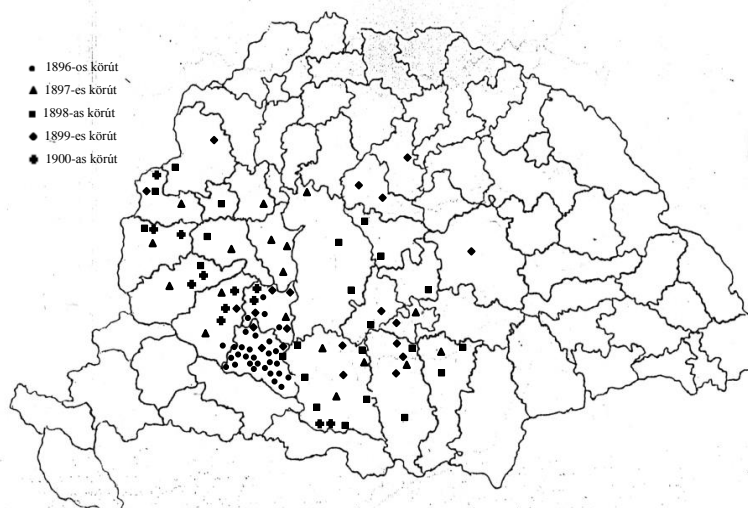
Az előadások és a tankönyveladások közötti kapcsolat egyértelmű megfogalmazásait adják a következő idézetek. „Minden helyen akadnak egyes tanítók, kik az előadás behatása alatt műveim megpillantása után tüstént határozottan s lelkesen kijelentették, hogy régen óhajtva vártak ily szerkezetű könyveket s azonnal be is vezették iskolájokba.”⁹ „Nezsideri előadásomtól fogva örvendeten megszaporodtak Mosonmegyében azok a községek, hol tankönyveimet alkalmazták.”¹⁰ „[...] én június hó 26-án Mohácson termettem, hogy paedagogiai hitvallásomat a tanítósággal megismertessem. [...] mindjárt a következő évben bevezették Mohácson a tankönyveimet.”¹¹

5. Az előadókörutak és a tankönyveladási listák térbeli elemzése

5.1. Az előadókörutak térbeli elemzése

Az előadókörutakról szóló cikksorozat alapján az előadások helyszínei évenként rekonstruálhatók. A települések vármegyékhez rendelése a helyszínek térbeli megragadásához nyújtanak támpontot. Az *1. térkép* Schultz Imre előadásainak helyszíneit évenkénti bontásban, megyénként jeleníti meg.

1. térkép. Schultz Imre előadókörútjai 1896 és 1900 között



mintha üzleti törekvések, haszonhajhászás s egyéb önző okok indítanának azokra.” (Nevelő Oktatás I. évf. (1900) 2. sz., 40.)

⁹ Pécsi Közlöny, 1899, jan. 29.

¹⁰ Nevelő Oktatás, 1. évf. 10. szám, 252.

¹¹ Nevelő Oktatás I. évf. (1900) 6. sz. 140.

Az első, 1896-os előadókörút, amely kísérleti jellegűnek is tekinthető, a Dél-kelet-Dunántúlra korlátozódott, pécsi tanítóképző intézeti tanárként Schultz Imrének ugyanis itt volt a legszorosabb kapcsolathálója. Ebben az évben 30 helyszínen tartott előadásokat Baranya, Tolna és Somogy megyék területén összesen 300 hallgató előtt. A következő évben, 1897-ben az egész Dunántúlra, valamint Bácskára és Bánságra is kiterjesztette előadásainak hatósugarát, és mintegy 18 helyszínen fordult meg. 1898-ban 23 településen összesen 462 hallgatója volt az északnyugat-dunántúli és dél-magyarországi régiókban. 1899-ben – összesen 21 előadással – visszatért a Dél-Dunántúlra, de újra megfordult Bácskában és a Temesközben, és tett egy kitérőt Heves, Borsod, valamint Sopron és Pozsony megyék területére is. Az utolsó évben, 1900-ban már csak 12 helyszínen Bács-Bodrog, Tolna, Somogy, Zala, Vas és Sopron megyékben tartott előadásokat.

A helyszínek térbeli ábrázolásával kirajzolódnak azok a regionális csomópontok, ahol az előadások koncentrálnak. Ehhez két szempontot kell figyelembe venni, elsőként a helyszínek sűrűségét és a jelölések egymástól való távolságát. A második szempont a jelölések változatossága egy-egy területen belül, ami azt jelenti, hogy az előadó adott területre több egymást követő évben is visszatért. Az előadások helyszíneinek szempontjából így három régió rajzolódik ki:

- a Dunántúl nyugati sávja: Sopron, Vas és Zala megyék
- Délkelet-Dunántúl: Baranya, Tolna és Somogy megyék
- Bácska és Bánság: Bács-Bodrog, Torontál és Temes megyék

5.2. A tankönyvek regionális elterjedése

Az 1902/1903-ból és 1903/1904-ből származó tankönyveladási listák elemzése lehetővé teszi, hogy a szerző egyes kötetei iránti keresletre következtethessünk. A mellékletben található *1. táblázat* az eladási listákon szereplő polgári iskolai, tanítóképző intézeti és elemi népiskolai tankönyveket, az egyes művek-ből megrendelt példányok számát, és az egyes művek eladásának egymáshoz viszonyított arányát mutatja be. A legnagyobb példányszámban, 4759 és 4182 eladott kötettel a *Képes reáolvasókönyv* kelt el, amely mindét évben az összes rendelés egynegyedét tette ki.

A második legnagyobb példányszámban (2700) elkelt tankönyv a *Képes reáolvasókönyv* német nyelvű változata, a *Real-Lesebuch in Bildern*, amely a magyarországi német nemzetiség oktatási igényeinek kielégítéséhez járult hozzá. Ezernél nagyobb példányszámban keltek még el a *Bilder-Fibel*, a *Lányiskolai olvasókönyv*, a *Leányiskolai számolókönyv* és a *Fiúiskolai számolókönyv*. Ez utóbbiakat a nagyobb települések rendelték, ahol a lányok és a fiúk számára külön tudták biztosítani az oktatást. A tankönyvek kialakításának szempontjai voltak továbbá a népiskola osztott vagy osztatlan jellege, tanítási nyelve. A tankönyvek közös vonása, hogy kifejezetten a katolikus népiskolák számára készültek.

A tankönyveladási listákon szerepel a megrendelő települések neve és a megrendelt tankönyvek száma, amely alapján rekonstruálni lehet az egyes megyék rendelési adatait. A 2. táblázat megyénként, elemi és polgári népiskolai tankönyvekre lebontva tartalmazza a megrendelt példányok számát.

2. táblázat. Az 1902/1903-as és 1903/1904-es tankönyveladási listák adatai megyékre vetítve

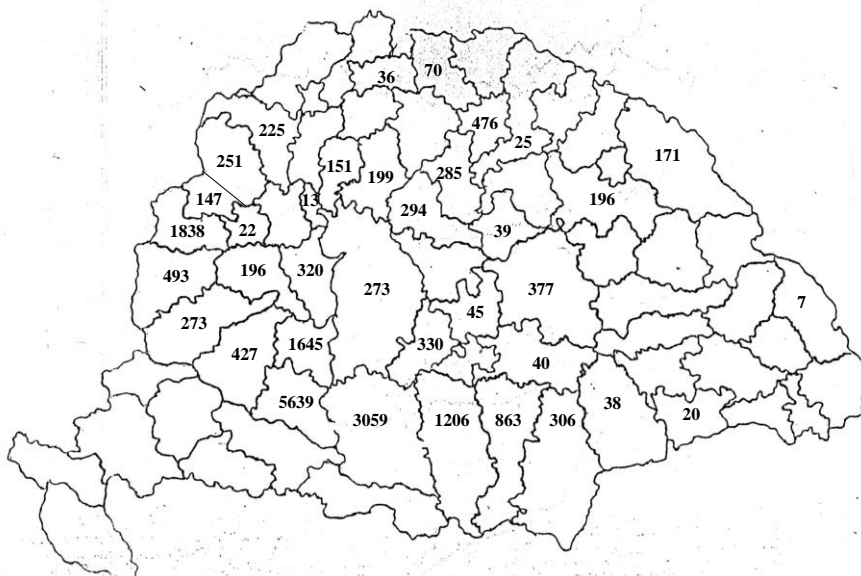
	Az 1902/03-as tankönyvrendelési adatok				Az 1903/04-es tankönyvrendelési adatok			
	vármegye	tan- könyvek száma	elemi iskolai	polgári iskolai	vármegye	tan- könyvek száma	elemi iskolai	polgári iskolai
1.	Baranya	5369	5361	8	Baranya	4573	4573	0
2.	Bács-Bodrog	3059	3034	25	Bács-Bodrog	2264	2156	108
3.	Sopron	1838	1360	478	Temes	1811	1682	129
4.	Tolna	1645	1584	61	Sopron	1534	1176	358
5.	Torontál	1206	1116	90	Tolna	1397	1396	1
6.	Temes	863	658	205	Vas	1196	1037	159
7.	Vas	493	373	120	Somogy	741	741	0
8.	Abaúj-Torna	476	270	206	Csongrád	549	401	148
9.	Somogy	427	427	0	Torontál	503	483	20
10.	Bihar	377	155	222	Veszprém	475	365	110
...
	összesen	19743	17632	2111	összesen	17507	16087	1420

Az eladási listák első két helyén mindkét évben Baranya és Bács-Bodrog megyék állnak. A Baranya megyében megrendelt tankönyvek az összes rendelés 26-27%-át, közel egyharmadát teszik ki. Itt volt tehát a legnagyobb igény Schultz Imre tankönyveire, illetve itt ismerték őket legszélesebb körben. Bács-Bodrog megye esetében ugyanez az arány 15 és 13%-os értéket mutat. A táblázat második és a hetedik helye között mindkét évben ugyanazok megyék szerepelnek eltérő sorrendben: Sopron, Tolna, Torontál, Temes, Vas és Somogy megyék. A maradék tankönyvön a 8. és 36. hely között több megye osztozik, a lista vége felé már jóval 500 példány alatti rendelésekkel.

Ha fent bemutatott eladási adatokat térképre visszük, lehetőségünk nyílik a tankönyvek elterjedésének térbeli elemzésére, amely a Schultz Imre tankönyvei-

re jelentkező regionális igényre is következtetni enged. Az egyes megyék rendelési adatait az 2. térkép mutatja be.

2. térkép. A tankönyvek térbeli elterjedése az 1902/1903-as tankönyveladási lista alapján



A térkép értelmezése során felmerül a kérdés, hogy van-e valamilyen közös vonása a Schultz Imre tankönyveit nagyobb számban rendelő területeknek. Ezért az eladási adatok alapján kísérlet teszünk a megyék csoportosítására. A példányszámok mellett több szempontot is érdemes figyelembe venni, a különböző földrajzi egységek társadalmi viszonyai ugyanis meghatározták az ott működő népiskolai hálózat közös vonásait. A településszerkezet, a vallás és a nyelv alakították ki az egyes területeken működő népiskolák jellegét és speciális taneszköz-igényét.

A Dél-Dunántúlon az aprófalvas településszerkezetnek megfelelően a népiskolai hálózatot az osztatlan, egytanítós katolikus felekezeti kisiskola határozta meg. Baranya megyében (Pécs nem számítva) az 1901/1902-es tanévben 1,26 volt az egy iskolára jutó tanítók aránya, az elemi népiskolák 55%-át pedig a katolikus egyház tartotta fenn.¹² A *Képes Reáolvasókönyv*, a *Real-Lesebuch*, a *Bilder-Fibel*, az *Osztatlan iskolai számolókönyv* és az *Ungarisches ABC- und Sprach-Buch* kifejezetten az osztatlan, katolikus népiskolák sajátos pedagógiai igényeit elégítette ki.

¹² Magyar Statisztikai Évkönyv, 1902.

A városok nagyobb intézményeinek rendelkezései jelentősen megemelték egy-egy megye eladási értékeit. Ezek a differenciált oktatást megvalósító intézmények polgári iskolai tankönyveket, valamint a fiú- és leányiskolai tankönyveket rendeltek nagyobb mennyiségben. A legtöbb tankönyvet rendelő települések listája csökkenő sorrendben: Pécs, Sopron, Mohács, Apatin, Hódás, Temesvár, Kassa, Nagybecskerek, Kőszeg, stb.

Schultz Imre szinte minden tankönyvét a katolikus népiskolák számára írta, ezért azok egyértelmű módon a katolikus többségű területeken, a Dunántúl nyugati sávjában, a Dél-Dunántúlon, valamint Bácska és Bánság katolikus területein terjedtek el.

1902/1903-ban a rendelkezések egynegyedét, 1903/1904-ben egyharmadát tették ki a német nyelvű tankönyvek. 1902/1903-ban Baranya megyében rendelték a legtöbbet, 2142 darabot (a megye rendelkezésének 40%-a), Bács-Bodrogon 987 darabot (32%), Sopronban 527 darabot (29%), Temesben pedig 438 darabot (51%). A német nyelvű tankönyveket rendelő megyék térbeli elhelyezkedése egyrészt megfelel az előadókörutak regionális célpontjainak, másrészt lefedi a magyarországi katolikus németiség által lakott területeket (vö.: *Seewann*, 2012). Eközben országos szinten 1890 és 1914 között 60%-kal csökkent a nem magyar oktatási nyelvű népiskolák aránya. Ez tendencia különösen érintette a német oktatási nyelvű elemi iskolákat, amelyek száma 1789-ről 451-re csökkent az említett időszakban, ebből 333 az evangélikus szászok lakta területeken maradt fenn (*Nagy*, 2008). Schultz Imre német nyelvű tankönyvei tehát a magyarországi katolikus németiség taneszköz igényéhez járultak hozzá a megmaradt intézményekben Nyugat-Dunántúl, Dél-Dunántúl, Bácska és Bánság megyéiben.

Ha a tankönyveladási lista alapján megfigyeljük a tankönyvek térbeli elterjedését, és összevetjük az előadókörutak helyszíneivel, láthatóvá válik, hogy azok nagyrészt fedik egymást. A tankönyveladásoknál is hasonló regionális csomópontok rajzolódnak ki, mint az előadókörutak esetében: Dél-Dunántúl Baranya megye központtal, Bácska és Bánság Bács-Bodrog megyével és Északnyugat-Dunántúl Sopron megyével az élen. Az előadókörutak hatása a tankönyveladásokra ezen a módon közvetetten kimutatható, ugyanakkor meg kell állapítani, hogy a speciális pedagógiai elvek alapján kialakított népiskolai tankönyvek ott tudtak elterjedni, ahol megfeleltek az adott oktatási régió iskolahálózatának adottságaiból következő pedagógiai igényeknek.

6. Összegzés

Schultz Imre előadókörútjainak rekonstruálása egyedi példáját mutatta meg annak, amikor az egyéni kezdeményezés, a tanítóegyesületek továbbképzési törekvései és a tanítók igénye a nekik megfelelő taneszköz kiválasztására egy történetben találkozott. Összegzésként a mikrotörténeti szempontú kutatás eredményei alapján két dologra érdemes rámutatni.

További kutatásokban célszerű lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a tanító-egyesületek szakmai képzésben betöltött funkciójára, mert ezen keresztül érthető meg a néptanítói szakmai tudás kialakulásához való hozzájárulásuk. Az előadókörutak és a tankönyveladási listák közötti összefüggés kimutatásával konkrét példáját láthattuk a tanítóegyesületek tudástranszferben betöltött szerepének. Ebben az esetben a Schultz Imre által képviselt néptanítói szakmai tudás, amely szakmódszertani előadások és népiskolai tankönyvek formájában realizálódott, a tanítóegyesületeken keresztül, azok közvetítésével jutott el a népoktatás szintjére, esetenként pedig néhány régióban hatással lehetett a népiskolai tanítás mindennapi gyakorlatára.

A tér különböző elméleti megközelítései alkalmasak lehetnek arra, hogy a rendelkezésre álló források segítségével a népiskolai hálózat regionális sajátosságaiból fakadó speciális taneszköz-igényekre következtethessünk. Schultz Imre egyedi példájának elemzése általánosításokra ugyan nem lehet alkalmas, de felhívja a figyelmet arra, hogy a dualizmus kori népoktatás történetének teljesebb megértéséhez szükség lenne a népoktatási rendszer különböző típusú képzési tereinek feltárására.

7. Források

Nevelő Oktatás. Katolikus tanügyi folyóirat, szerkeszti Schultz Imre tanítóképezdei r. tanár, kiadja: Stampfel Károly cs. és kir. udvari és kir. akad. könyvkereskedése.

Pécsi Közlöny. Az 1899. január 22. és 1899. május 24. közötti számok

Bücherabsatz 1902/1903. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.

Bücherabsatz 1903/1904. Schultz Imre hagyatéka, Pécsi Egyetemi Levéltár.

Magyar Statisztikai Évkönyv (Új Folyam X.), Magyar Kir. Statisztikai Hivatal, Budapest

1892 és 1902.

Felhasznált irodalom

DONÁTH Péter (2008): *A magyar művelődés és tanítóképzés történetéből 1868–1958.* Trezor Kiadó, Budapest.

FUCHS, E. és KESPER-BIERMANN, S. (2011): Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert. In: Fuchs, E., Kesper-Biermann, S. és Ritzi Ch. (szerk.): *Regionen in der deutschen Staatenwelt. Bildungsräume und Transferprozesse im 19. Jahrhundert.* Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

KATUS László (1978): A Dunántúl gazdasági és társadalmi fejlődésének fő vonásai 1848-1867. In: *A Dunántúl településtörténete III. 1848-1867. A Szé-*

- keszfehérvári Településtörténeti Konferencián elhangzott előadások, konferátumok szövege. (1978. május 24-25.) Székesfehérvár.*
- KELEMEN Elemér (1994): Az oktatási intézményhálózat fejlődése és az oktatási vonzáskörzetek alakulása a Dél-Dunántúlon 1868-1914 között. *Századok*, 1994/3-4.
- KELEMEN Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában*. Iskolakultúra, Pécs.
- KELEMEN Elemér (2009): A dunántúli kultúrlejtő: A népoktatás fejlődésének regionális sajátosságai a 19. században. *Iskolakultúra*, 2009/7-8.
- KEMNITZ, H. (2011): Forschung zur Geschichte und Entwicklung des Lehrerberufs vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Terhart, E., Bennewitz, H. és Rothland, M. (szerk.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*, Waxmann, Münster.
- KÉRI Katalin (2001): *Bevezetés a neveléstörténeti kutatások módszertanába*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- NAGY Mariann (2008): Magyarország oktatásügye, In: Beluszky Pál (szerk.): *Magyarország történeti földrajza II.: Dialóg Campus*, Budapest-Pécs.
- NÉMETH András (2012): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775–1945. Nemzeti fejlődési trendek, nemzetközi recepciók hatások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- PERES Sándor (1896): *A magyarországi tanítóegyesületek története*. Budapest.
- SEEWANN, Gerhard (2012): *Geschichte der Deutschen in Ungarn. Band 2: 1860 bis 2006*, Verlag Heder-Institut, Marburg.
- SZABOLCS Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*, Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

Melléklet

1. táblázat. Schultz Imre tankönyvek eladási adatai az 1902/03-as és 1903/04-es tanévekből¹³

Az eladási listákon szereplő tankönyvek		1902/03		1903/4	
		tankönyv		tankönyv	
		száma	aránya	száma	aránya
polgári iskolai és tanítóképző intézeti tankönyvek	Magyar olvasókönyv kath. polgári és felsőbb leányiskolák számára	204	1,03	228	1,30
	Német olvasókönyv. Polgári és felső leányiskolák számára	298	1,51	121	0,69
	Földrajz. Polgári fiúiskolák számára	443	2,24	260	1,49
	Világtörténet kath. polgári leányiskolák és tanítóképzők számára	426	2,16	166	0,95
	Számítan polgári leányiskolák számára	175	0,89	169	0,97
	Olvasókönyv kath. tanítónőképzők számára	188	0,95	146	0,83
	Arithmetika és algebra [...] fi- és nőtanítóképzőintézetek használatára és néptanítók számára	204	1,03	92	0,53
	A nevelés történelme, elemi- és polgári tanító- és tanítónőképző intézetek számára (Molnár László)	1	0,01	0	0,00
	Növénytan. Tanító és tanítónőképzők használatára, valamint polgári iskolák számára	0	0,00	17	0,10
	Vegy- és ásványtan [...] polgári és felsőbb leányiskolák, úgyszintén a tanítóképzők számára	133	0,67	86	0,49
	Összhangzattan, átmenetek és praeludiumok. Eredeti módszer szerint férfi- és nőtanítójelöltek számára	13	0,07	40	0,23
	Mintaleczkék a népiskola összes tantárgyaiból	26	0,13	95	0,54
	polgári iskolai és tanítóképző tankönyvek együtt	2111	10,69	1420	8,11
elemi iskolai tankönyvek	Képes reáolvasókönyv a kath. falusi népiskolák számára a csoportosítás elvei szerint, II-VI. évfolyam	4759	24,10	4182	23,89
	Real-Lesebuch in Bildern: für katholische Land-Volksschulen in Ungarn auf der Grundlage der Concentracion in 3 Theilen	2704	13,70	2727	15,58
	Bilder-Fibel für katholische Volksschulen	1152	5,83	1323	7,56
	Fiúiskolai olvasókönyv kath. népiskolai tanulók számára, I-IV osztály	731	3,70	772	4,41
	Leányiskolai olvasókönyv kath. népiskolák számára I-IV. rész, a 2-6 osztály számára	2655	13,45	2164	12,36
	Fiúiskolai számolókönyv négy részben	1558	7,89	1065	6,08
	Leányiskolai számolókönyv négy részben, a II-VI. oszt. számára	1505	7,62	1562	8,92
	Osztatlan iskolai számolókönyv. A III., IV., V. és VI. évf és az ismétlő iskola számára 60 nemzetgazdasági és valláserkölcsei emlékmóddal ellátva	523	2,65	435	2,48
	Ungarisches ABC- und Sprach-Buch für Volksschulen mit deutscher Unterrichtsprache. In zwei Theilen	975	4,94	804	4,59
	Magyar olvasókönyv. Állami és községi népiskolák számára. Négy részben ábrákkal	203	1,03	42	0,24

¹³ Az eladási listák rövidítéseinek feloldása és a művek azonosítása a PKM tankönyvkatalógusának segítségével történt.

Az eladási listákon szereplő tankönyvek	1902/03		1903/4	
	tankönyv		tankönyv	
	száma	aránya	száma	aránya
Szülőföldismék Schultz Imre I. képes reáolvasó-könyvéhez a kath. falusi népiskolák számára	464	2,35	311	1,78
Magyar nyelvgyakorló-könyv: A helyes beszéd és helyesírás elsajátítására fogalmazási gyakorlatokkal.	112	0,57	236	1,35
Rechnenbuch für die Schüler der III., IV., V., VI. Volksschulklasse	287	1,45	290	1,66
Ének-és daloskönyv. Katholikus népiskolák számára két részben	4	0,02	174	0,99
elemi iskolai tankönyvek összesen	17632	89,31	16087	91,9
népiskolai tankönyvek összesen	19743	100	17507	100

Abstract

The Role of Teacher Associations in the Distribution of Pedagogical Knowledge in a Micro-Historical Perspective at the Age of Dualism

The nationwide research of teacher professionalization in Hungary did not pay much attention to the role of teacher associations in the distribution of pedagogical knowledge. This study reflects on the meetings of some teacher associations in a micro-historical perspective, through the distribution of pedagogical works by Imre Schultz, which is interpreted as an educational space for elementary school teachers. Imre Schultz, who was the teacher of the institution of teacher training in Pécs (1871-1905), organized lecture series with the help of teacher associations between 1896 and 1900 in many parts of the country, where he popularized his pedagogical methods and textbooks. The way these lectures must have influenced participants using textbooks can be concluded from the reconstruction of the spatial spread of the textbooks of Imre Schultz. Sources of the research allow an examination from different points of view. These methods include the qualitative analysis of texts written about the lecture tours and the statistical analysis of textbook sales. With the help of the investigation, the spatial spread of the textbooks shed light on the territorial characteristics of the elementary school system of the Austro-Hungarian Empire at about the turn of the 19th and 20th centuries.

Méreg, Martin is a PhD student at the “Education and Society” Doctoral School of Education at the University of Pécs. He participates at the Doctoral Program in the History of Education. Previously, he has studied history and Hungarian literature in Pécs and graduated in 2011. His research fields include

the history of education and the history of teacher training. In his research focuses on the territorial characteristics of the school system at the time of the Austro-Hungarian Empire.

Address: University of Pécs, Ifjúság útja 6. 7624 Pécs, Hungary.

E-mail: mereger85@gmail.com

Pléh Csaba

AZ ÉNT KÖRÜLVEVŐ HÁLÓZATOK MEGHATÁROZÓI KOGNITÍV, EVOLÚCIÓS ÉS SZOCIÁLPSZICHOLOGIAI MOZZANATOK¹

A mai hálózatkutatást két hagyomány uralja. A makroszkopikus kutatás „fentről indul” arra kíváncsi, hogy hasonlóan a szervezeten belüli, vagy a nagy társadalmi hálózatokhoz, megértse, hogy milyen statisztikai jellemzői vannak a hálózatoknak, miközben sok milliárd telefonbeszélgetést, kölcsönös hivatkozást vagy egyéb kapcsolatfelvételt elemez (Barabási 2003, 2006; Derényi és mtsai., 2006; Kertész, 2006; Csermely, 2005). Ez a törekvés kontaktusokat elemez, s az ’idő pénz’, vagyis az idő az erőforrás odafordítást jellemzi elvét követve használati statisztikákból következtet a kapcsolat fontosságára. A kontaktusokban kiemelt jelentőségű átkapcsolókat (hubs) tár fel. Ezeknek az átkapcsolóknak nagy szerepük van az információ terjedésében. Számos fontos felfedezés született arról, hogy milyen skála-független jellemzői vannak a kapcsolati hálózatoknak, a kapcsolatszám nem normális eloszlást követ, vannak akiknek sok kapcsolat jutott, s vannak, akinek igen kevés. Ugyanakkor kiderült, hogy a Granovetter (2003) féle sejtés a gyenge kapcsolat jelentőségéről érvényes a telefonálási mintázatokban is.

A szociológiai, közepes méretű vagy hatókörű hálózatkutatás kifinomultabb. Felteszi, hogy a kapcsolatok működnek csatornaként is (diffúziós hálók). Ezt felismerték már az 1950-es évek klasszikus közlési háló kutatásaiban is, amikor a csillag, az egy központú, és a lineáris elrendezésekben vizsgálták az információ terjedést, s ennek hatását a csoportok hatékonyságára és a hangulatára. A társadalmi hálózatok kötelékként is működnek, s szociális erőforrásokat képviselnek (kitől kérhetek segítséget, pénzt, tanácsot stb.). Az 1. Táblázat a társadalmi hálózati működés típusait foglalja össze. Az alapvető megoszlás a strukturális és az epizodikus kapcsolatok között található. A szervezett pedagógia e

¹ A dolgozat s a hozzá kapcsolódó kutatások végzését a következő TÁMOP projekt támogatta: **IKT a tudás és tanulás világában – humán teljesítménytechnológiai (Human Performance Technology) kutatások és képzésfejlesztés TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008**

tekintetben a szerep alapú kapcsolatokra épül, melyek interakciós információátadásokat eredményeznek. Ugyanakkor ezeknek a szervezeti hálózati kereteknek a tartós eredményeként a résztvevők között sajátos affektív viszonyok és kognitív kapcsolatok jönnek létre.

1 táblázat: Hálózat típusok Borgatti és Halgin (2011) rendszerzésében

Állapot alapú kapcsolatok	Esemény alapú kapcsolatok
Rokonság (bátyám)	Interakciók (emailt írok, tanácsot adok, tanítok, tanulok)
Szerep alapú (főnök, barát)	
Kognitív (ismerős)	Tranzakciók (eladom neki, elkérem, kiosztom)
Affektív (szeretem)	

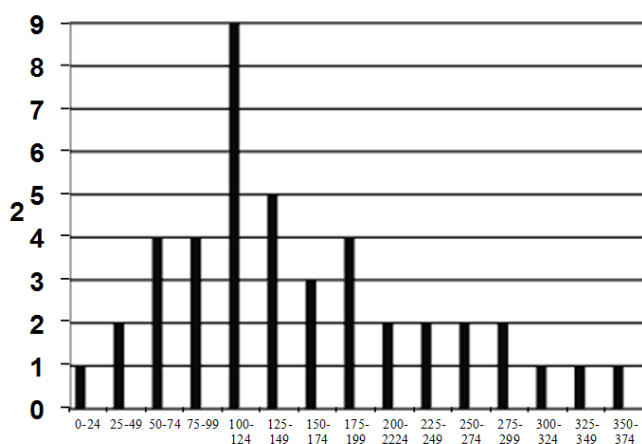
A hálózat kutatás harmadik, az Én kör kapcsolódó szintjén a pszichológust az érdekli, hogy van-e mindennek valamilyen jelentősége az egyén mentális működéseire, önképére s hatékonyságára nézve. A pszichológusok az Ego-ból indulnak ki, akárcsak Moreno szociometriai mérései. Az Én számára a többiek tudások forrásai és erőforrások lesznek, akikkel kapcsolatunkat érzelmi elköteleződések és érzelmi korlátok jellemzik. Nem tudunk mindenkivel ugyanolyan szoros érzelmi kapcsolatban lenni. Az emberek kapcsolata, mint Moreno (1936), Magyarországon pedig Mérei Ferenc (1971) bemutatták, jellegzetes érzelmi töltettel bír s érzelmi beruházást jelent. Granovetter (1983) is rámutatott azonban, ez sosem került át az átfogó szociológiai hálózat kutatás világába, éppen azért, mert az Ego körüli igen erős érzelmi beruházást magába foglaló kicsiny hálózatokkal foglalkozott. Senki sem gondolta, hogy a „Kivel szeretnél sátrazni?” kérdéstől el lehet jutni a társadalom egészét átfogó hálózatokhoz, de akár már csak egy nagyvállalat szerkezetéhez is. A mai hálózat kutatásban Pléh (1998) és Hain (2005) tekintette át, hogy milyen kapcsolat van a szociometriai és a csoport kutatási hagyomány és a mai makroszkópikus hálózat kutatás között.

A mai Én-központú hálózat kutatás technikai újítása a szociometriához képest, hogy míg a szociometria korlátozott halmazból választ kapcsolatokat és jellemzi őket (például egy iskolai osztályból választunk kiránduló-társakat, egy munkahelyről választunk csónakázó társakat), addig a mai hálózat kutatás kiindulópontként nem korlátozza a beválaszthatók körét, hanem nyitott lehetőségként kezeli, hogy kivel kerülünk kapcsolatba. A szociometria hangsúlya a csoportok jellemzése, például egy vezérelvű vagy egy klikkekre szétosztott iskolai osztály megkülönböztetése, az új hálózat kutatásé az egyének jellemzése, annak feltárása, hogy kinek van sok kapcsolata, kinek van kevés.

A Dunbar-szám stabilitása és finomhangolása

Az új Én-központú hálózatkutatás kiinduló fogalmait Robin Dunbar (1996, 2010) brit antropológus felismerései teremtették meg. Dunbar főemlősöknél kimutatta, hogy az új agykérgi területek (neocortex) növekedésével szabályszerűen nő az együtt élő állatok csoportnagysága. Ennek az az oka, hogy a főemlős egyedek individuusként léteznek egymás számára, s a nagy agykéreg biztosítja, hogy sok egyedet ismerjek fel, s jussnak eszembe szokásaik s egyéni jellemzőik (pl. együttműködő, verekedős) is. Dunbar (1993,1996,2006) szerint a hominid fejlődési vonalban az új agykéreg méretének növekedésével az emberre kivetítve ez 130-150 fős, eredendően együtt élő csoportok jöttek létre. Ilyen csoportok lennének az ősi társadalmakban, a faluközösségekben, de még a modern hadsereg szervezetekben is az önállóan mozgó és döntésképes egységek (a századok).

Ez a nevezetes Dunbar szám, melyet természetesen számos vita kísér (lásd a *Dunbar's number* Wikipedia szócikket). Felmerült az is (Wellman, 2012), hogy a mai technológiai körülmények között megnőne ez a szám. Nemcsak látszólag lenne több kapcsolatunk a társas médiumok révén, hanem valóban is. Dunbar (2010) maga elég szkeptikus e hatásokat illetően. Dunbar és Schultz (2010) újabb értelmezésében a korlát a társakhoz való kötődésből lenne levezethető. Hill és Dunbar (2003) adatai szerint, ez az eredetileg összehasonlító anatómiai és összehasonlító antropológiai megfontolásokból kialakított Dunbar-szám a mai világban is érvényes – vagyis a technológiai fejlődés révén sem nőtt meg a minket körülvevő társas háló. Az egót körülvevő maximális csoportméret modusa 120 körüli, mint az 1. Ábra mutatja, Hill és Dunbar (2003) kikérdezéses adatai alapján.



1. ábra: Maximális személyi háló a mai világban Hill és Dunbar (2003) adatai

Dunbar a hálózati méret tekintetében valamilyen értelemben biológiai korlátokról beszél. Maga is belátja, hogy e tekintetben sajátos szóródást mutat a maximális háló a személyi háló méretmegoszlásáról. Látható, hogy az eloszlás módusza 100-125 főre tehető, nagyjából megfelelve az elméletileg elvártnak. Vannak azonban jóval nagyobb és jóval kisebb hálózatot mozgósító személyek. Az egyik kutatási kérdés a mi munkáinkban is éppen az, hogy ezt a variabilitást mi határozza meg.

Az embereket ugyanakkor a világban nemcsak a maximálisan mozgósítható hálózat veszi körül, hanem különböző szorosságú hálózatok koncentrikus világa. Dunbar munkacsoportja ezeknek a 2. Táblázatban látható rétegeit különíti el.

2. Táblázat A különböző emberi kapcsolati hálók Hill és Dunbar (2003) adatai szerint

Támogató csoport	Szimpatia csoport	Banda	Nagy csoport
3,8 ±2,29	11,3 ±6,19	37,7 ±16,8	147,8 ±45,8

A belső sávra vonatkozó korlát Dunbar szerint az időbefektetés és az erőforrás-kezelés optimalizációjával kapcsolatos. Az intenzív kapcsolatok ápolásához sok időre van szükségünk. A legbelső, a támogatók csoportjában a napi kommunikáció, a legkülső világban évi kommunikáció a jellemző. „A nagy hálózat nem egyszerűen a kisebb hálózat felnagyított változata. Bizonyos fokig vám-rév hatás van a hálózatban szereplő mások és az egyes kapcsolatok érzelmi intenzitása között. A kisebb hálózatokban nagyobb az érzelmi közelség” (Roberts, Dunbar és mtsai., 2009, 143.o). A költség/haszon optimalizációja eredményezi azt, hogy a támogató csoport 8 fős méretű, míg a szimpatia csoport 15-30 fős méretű. Sutcliffe, Dunbar, Binder és Arrow (2012) érvelése szerint az érzelmi támogatás költsége korlátozza a támogató csoport, míg a szövetségek haszna a szimpatia csoport méretét.

Roberts és Dunbar (2011) az utolsó interakció óta eltelt napokat elemezve kimutatták, hogy a kapcsolat szubjektívan megítélt érzelmi közelsége a kapcsolatsűrűséggel lineáris viszonyban van.

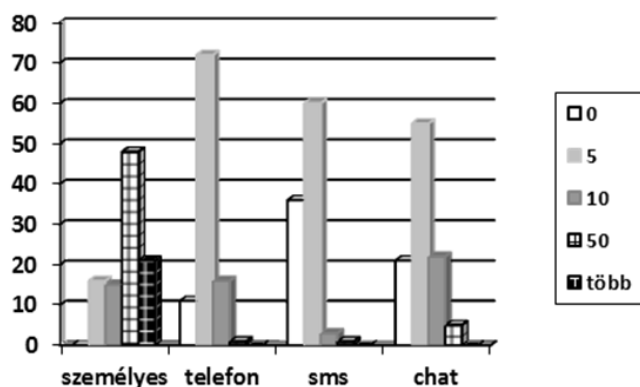
Stiller és Dunbar (2007) szerint a belső támogató csoport mérete elsősorban annak a függvénye, hogy mennyire vagyunk képesek sokféle perspektívát fejben tartani. A tágabb csoport viszont sokkal inkább emlékezet-függő. Legintenzívebb barátainknál nagy érzelmi beruházásra van szükség, míg a kicsit tágabb körben, mint egy könyvelésben, az, hogy számon tudjuk tartani őket.

Az Ego körüli hálózat méretének két fontos idegrendszeri korrelátuma van. Bickart és munkatársai 2011-ben azt mutatták ki, hogy a csoportméret és az érzelmi folyamatok, valamint az érzelmi reakciók szabályozásában központi szerepű kéregalatti amygdala mag mérete közt 0,44-es korreláció figyelhető meg. Dunbar (2012) és munkatársai pedig az első homloklebeny (orbitfrontális kéreg), a kognitív feladatok (szándékértelmezési teljesítmény) és a kapcsolati hálók viszonyát többdimenziós elemzéssel vizsgálták. Kiderült, hogy az orbitron-

tális kéreg a kifinomult szándéktulajdonításon (mások érzéseinek és gondolatainak követésén) keresztül kapcsolódik össze a hálózat méretével. Az Ént körülvevő hálózat méretének egyik meghatározója az érzelmi beruházás mértéke, a másik pedig a sokszereplős helyzetekben a különböző szereplőknek tulajdonított gondolati világ sokrétősége.

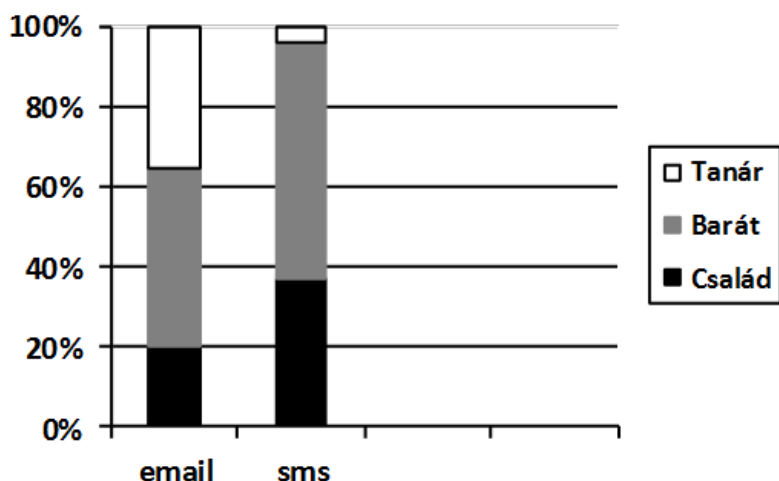
A kapcsolattartási technikák adaptív használata

Az egyik alapvető kutatási kérdés az Én-központú hálózatok vizsgálatában, hogy vajon a különböző eszközök mennyire befolyásolják a hálózatok méretét, illetve azt, hogy milyen személyekkel milyen eszközöket használunk. Egri kutatócsoportunk irányításával Nagy Ágnes és Kiss Luca néhány száz középiskolással végzett WEB alapú exploratív vizsgálatai jól mutatják, hogy az eszközhasználatban hajlékonyak és adaptívak vagyunk (2. és 3. ábra).



2. ábra Középiskolások kapcsolatszáma az előző nap során

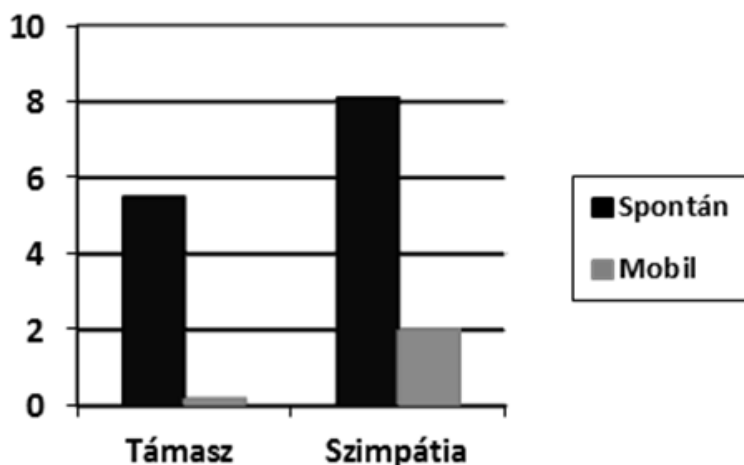
Mint a 2. ábra mutatja, a középiskolások igen gyakran használják a technológiai eszközöket, de ez nem jelenti náluk a személyes kapcsolat háttérbe szorulását, ugyanakkor, mint a 3. ábrán látható, ezeket igen adaptívan alkalmazzák. Az e-mail például sokkal inkább a tanár-diák kapcsolat kommunikációs eszköze számunkra, míg a barátok világában az sms sokkal fontosabb szerepet játszik.



3. ábra Két kommunikációs eszköz és a partnerek

Kinek hány barátja is van?

A mai IKT körülményei között a pszichológia klasszikus kérdése, amit a szociometria idején kontaktometriai problémának nevezünk, új módon vált vizsgálhatóvá. Ma *névgenerálós eljárást* használunk. A kapcsolatok pusztá szám becslése helyett konkrét neveket kérünk a személyektől. Többnyire informatikával segített módon egy személy különböző sávba tartozó kapcsolatait soroltatjuk fel. Munkacsoportunkban a kapcsolatszám vizsgálatának módszereit Rác Anna dolgozta ki, a sok technikai és elméleti vita áttekintéséből kiindulva (Rác, 2014). Egy számítógéppel segített alkalmazás során többek közt arra volt kíváncsi, hogy hány olyan személy jut eszünkbe, akivel rendszeres kapcsolatot tartunk. A támogató csoport és a szimpátia csoport méretét becsültettük a nevek megadatásával. A személyek segítő kérdésre (*Kivel tölt sok időt*) sorolták fel fontos kapcsolataikat. Mindkettőben (támogató-és szimpátia csoport) a spontán felidézést követte a mobiltelefon segítő alkalmazása. A 4. ábra mutatja, hogy a mobiltelefon segítsége növelte a kapcsolatszámot, de csak a külső kapcsolatokét. Vagyis az eszközök alátámasztják azt az illúzióinkat, hogy több kapcsolatunk van, de ezek a további kapcsolatok nem igazán fontosak számunkra. A mobil nélkül felidézett kapcsolatok érzelmi közelsége egy 10 fokú skálán 7.14, a mobilhoz fordulva felidézetteknél 5.65.



4. ábra A mobiltelefon mint emlékeztető korlátozottan növeli kapcsolatainkat: a gyenge kapcsolatokat idézteti fel

Rokonok és barátok

Dunbar csoportja rámutatott arra, hogy az érzelmi közelség tekintetében rokonok és ismerősök között egyenetlenebb megoszlásról van szó. R mutatja, rokonoknál az érzelmi közelséget, a közeli kapcsolatok egyenetlen megoszlást mutatnak. Vannak olyan rokonok, akik fontosak számunkra és vannak, akik nem. Barátoknál azonban ez nem így van. Ismerősök közt jóval gyakoribb, hogy az érzelmek semlegesek számunkra, s egy balra ferde eloszlást kapunk.

A baráti és a rokoni hálózat kiegyenlíti egymást: akinek több aktív rokon van a személyes hálózatában, annak kisebb a baráti köre. Valójában az aktív családi kör mintegy korlátozza a tágabb kört. A rokonoknál sokkal több a kisebb és a nagyon magas érzelmi intenzitású, míg az ismerősök normális eloszlást mutatnak (Roberts, Dunbar és mtsai., 2009). Kutatócsoportunkban Unoka Zsolt, Berán Eszter, Kardos Péter és Soltész Péter társadalmi szerepkapcsolatok szerint vizsgálták a támogató és szimpátia-csoport megoszlását. A barátok jóval nagyobb arányban kerülnek a szimpátia-csoportba, míg a partnerek, a szülők és a testvérek alapvetően a támogató csoportba tartoznak. A támogató csoportba tartozó személyek, a szülők, a testvérek és partnerek igen gyakran érzelmileg rendkívül közelinek bizonyulnak, míg a munkatársak, egyéb baráti kapcsolatok sokkal kevésbé.

Ezek a válaszadók mind fiatal egyetemisták voltak. Természetesen a működő hálózatok, különösen a barátok tekintetében az életkornak is nagy hatása van. Wrzus és munkatársai (2013) számos vizsgálat meta-elemzése kapcsán kimutat-

ják, hogy 20 éves korig növekszik, majd később csökken a hálózat, különösen, ami a barátokat illeti. Mindebbe még zavaróan közrejátszanak az élet drámai eseményei, a serdülés, a házasság, a gyerek, a válás, a halálesetek és így tovább.

A személyiség és a hálózatok variabilitása

Mint minden biológiailag stabilnak tekintett tulajdonságnál (gondoljunk az emlékezet egyéni különbségeire), a hálózattal kapcsolatban is fontos kérdés, hogy milyen személyiségjegyekkel függ az össze. Milyen szerepe lehet a kapcsolatméretben a személyiségnek? Az ego körüli csoportméret variabilitásnak összekapcsolása a személyiséggel kézenfekvő. A nyitottabb és társaságkedvelőbb embereknek várhatóan több barátjuk van. Caldwell és Burger (1997) kimutatták, hogy az extroverzió szociális támogatáskeresést indukál, s ennek révén vezet több kapcsolathoz, Roberts és Dunbar (2011) részletes vizsgálatai pedig igazolták, hogy az extroverzió valóban alacsony, de megbízható kapcsolatban van a csoportmérettel ($R = 0.24$). Pollet, Roberts és Dunbar (2011b) az extroverzió alacsony de szignifikáns korrelációját mutatták ki a támaszcsoport (0.218), a szimpátia csoport (0.221) és a külső csoport méretével is (0.203). Ugyanakkor az extrovertáltak nem voltak érzelmileg közelebb a csoporttagokhoz. Számos mozzanat utal arra is, hogy a hálók és a személyi kapcsolatok talán a hasonlósági profilokon keresztül érvényesülnek: az extrovertáltak érzelmileg kevésbé beruházó személyek társaságát keresik. Finomítja a képet az életkor is. Megváltozik a kép, ha nem csupán egyetemistákat vizsgálunk. Az életkor hatása közvetíti az extroverzió és a csoportméret közötti kapcsolatot.

Correa, Hinsley és de Zúñiga (2010) egy országos amerikai mintán azt találta, hogy az extrovertáltak nagyobb használói a szociális közegeknek (facebook stb.), különösen a fiatalok között, a legrendszeresebb használók pedig az érzelmileg kiegyensúlyozatlan férfiak. Az idősebbeknél viszont az új iránti nyitottság volt fontos tényező a társas médiák alkalmazásában. Ong és mtsai (2011) szintén felvetik ezt a kérdést, s kiemelik, hogy bár az extrovertáltak nagyobb társas IKT használók, az introvertáltak számára viszont az IKT az intimebb lehetőségek forrása.

Gosling és mtsai (2011) mindezt összekapcsolta a társas technológiák használatával. Egyetemistáknál azt találták, hogy az extroverzió 0.40-es korrelációt mutat az önbeszámoló szerinti Facebook barátok számával, s számos nézegetési mintával is szignifikánsan korrelál (mások oldalainak nézegetése, saját oldal szerkesztése stb.). Vagyis egészében az arculat menedzselés s mások iránti érdeklődés egyaránt összefügg az extroverzióval. Szoros az összefüggés az objektív Facebook adatokkal. Az extroverzió a barátok számával (0.52), a hálózatok számával (0.48), a posztok számával (0.48) egyaránt szignifikáns korrelációt mutatott.

Hamburger és Ben-Artzi (2000) kíváncsiak voltak arra is, hogy milyen kapcsolat van a különböző technológiai hálózati eszközök használata és a személyiség között. Azt találták, hogy az extrovertált férfiak inkább szórakozásra használják az internetet, az introvertált nőkre általában jellemző, hogy nem szeretik a kérdezős site-okat, a neurotikus nők viszont sokkal többet kérdeznek. A nyugodt férfiakra pedig a szociális használat a jellemző. Tehát nem egydimenziós megfelelés van a személyiség dimenziói és a hálózatok között, hanem egy finom, a nemmel is összefüggő, összekapcsolódó beállítás.

Kapcsolat minőség és kapcsolat erősség

Saját vizsgálatainkban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen viszony van a kapcsolat minősége és a kapcsolat erőssége között. Nem azt néztük, hogy a nagy személyiségdimenziók mennyire határozzák meg a kapcsolatszámot, hanem azt, hogy az én kapcsolatomat egyes konkrét ismerőseimmel mennyire határozza meg a kapcsolat múltja. Unoka Zsolt és Berán Eszter azt találták, hogy a kapcsolat közelsége együtt jár az adott személyhez való biztonságos kötődésekkel (Bowlby, 1979), illetve, Fiske (1992) értelmezésében vett közösségi megosztással.

A támogató csoportba tartozó különböző kapcsolattípusokra (szülő –testvér – barát) jellemzőbb a biztonságos kötődés, s mind a szimpátia mind a támogató csoportra vonatkozóan azt találjuk, hogy a kapcsolat a biztonságos kötődésnél a legerősebb. Kivéve a szülőket. A szülőkkel a kapcsolat elutasító és félelemteli kötődésnél is szoros, egyedül az ambivalens kötődésnél (belebonyolódó típus) gyengül.

Kapcsolati modellek elméletét Alan Page Fiske (1992) dolgozta ki. A kapcsolati modell a társas kapcsolati helyzet szerkezetére vonatkozó séma, melynek funkciója viselkedéses szinten a kapcsolati viselkedés társas szabályozása, kognitív szinten a kapcsolat jellegének megértését, morális értékelését segíti elő. A négy kapcsolati modellt eltérő gyakorisággal és differenciáltan használjuk a szociális hálónk különféle rétegeibe és kapcsolattípusba tartozó személyekkel. A közösségi megosztás és a kiegyensúlyozás szoros kapcsolatokkal jár együtt. A tekintély-rangsorolás családon belül jellemző a szülők a tekintélyszemélyek, illetve a vizsgálati személyek testvérükkel szemben is éreznek ilyen kapcsolatot. A barátságokra nem jellemző a tekintély-rangsorolás. A piaci árszabás típusú kapcsolat (én csinálom Neked valamit, cserébe te is csinálj Nekem valamit) kevésbé meghatározó a szoros kapcsolatokban.

Lényegében tehát arról van szó, hogy a kapcsolati közelséggel nő a kötődési biztonság és a közösségi megosztó kapcsolat.

- Biztonságos kötődés >> Félelemteli kötődés
- Közösségi megosztás >> Egyenlőség összemérés

Vagyis mindezt összefoglalva úgy tűnik, hogy az Ego-t körülvevő hálók minőségi jellemzőiben az egyén és a másik közötti kötődés, támasz és a kapcsolattartás gyakorisága fontos meghatározó tényező.

Hivatkozások

- Barabási Albert-László: Behálózva – a hálózatok új tudománya. Budapest: Magyar Könyvklub, 2003., ISBN 963547895X
- Barabási Albert-László (2006): A hálózatok tudománya: a társadalomtól a webig. *Magyar Tudomány*, 167, 1298-1308
- Bargh, J. A., & McKenna, K. Y. A. (2004). The Internet and social life. *Annual Review of Psychology*, 55, 573-590.
- Bickart, K.C., Wrighth, C.I., Dautff, R.J., Dickerson, B.C. és Barrett, L.F. (2010): Amygdala volume and social network size in humans. *Nature Neuroscience*, 14, 163-164
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Tavistock Publications.
- Borgatti, S.P. és Halgin, D.S. (2011). On Network Theory. *Organization Science*, 22, 1168-1181
- Borgatti, S.P., Mehra, A., Brass, D. and Labianca, G. (2009). Network Analysis in the Social Sciences *Science*, 323, 892-895.
- Caldwell, D.F és Burger, J.M. (1997). Personality and social influence strategies in the workplace. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 1003-1012.
- Caldwell, D.F. és O'Reilly, C. A. (1985) Personality characteristics and self-monitoring. *Psychological Reports*, 57, 103-110.
- Correa, T., Hinsley, A. W. és de Zúñiga, H. G. (2010): Who interacts on the web?: The intersection of users' personality and social media use.. *Computers in Human Behavior*, 26, 247-253
- Csermely Péter (2005): *A rejtett hálózatok ereje*. Budapest: Vince
- Derényi Imre, Farkas Illés, Palla Gergely és Vicsek Tamás (2006): Csoportosulások szociológiai, technológiai és biológiai hálózatokban. *Magyar Tudomány*, 167, 1319-1326
- Dunbar, R.I. M. (1993): Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 681-735
- Dunbar, R. (1996): *Grooming, gossip, and the evolution of language*. Cambridge, mass.: Harvard University Press
- Dunbar, R. (2003): Are there cognitive constraints on an E. World? In: Nyíri K. (szerk.): *Mobile communication. Essays on cognition and community*. Bécs: Passgen Verlag, 57-69
- Dunbar, R. (2010): How Many Friends Does One Person Need?: Dunbar's Number and Other Evolutionary Quirks. London: Faber

- Dunbar, R. (2012): The social brain meets neuroimaging. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 101-102
- Dunbar's number. http://en.wikipedia.org/wiki/Dunbar's_number
- Dunbar, R. és Schultz, S. (2010): Bondedness and sociality Behaviour, 147, 775-803
- Fiske, A. (1992): The four elementary types of sociality. *Psychological Review*, 69, 689-723
- Gosling, R., Augustine. A.A. Vazine, S, Holtzman, N. és Gaddis, S. (2011): Manifestations of Personality in Online Social Networks. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. 14, 483-488
- Granovetter, M. (1973): The strength of weak ties. *Amer J Sociology*, 78, 1360-1380
- Hain Ferenc (2005): Interdiszciplináris csizma a szociálpszichológia asztalán? – A hálózat-gondolat a pszichológiában és a szociálpszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 60, 507-526.
- Hamburger, Y.A. és Ben-Artzi, E. (2000). The relationship between extraversion and neuroticism and the different uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, 16, 441-449
- Hill, R. – Dunbar, R. (2003): Social network size in humans. *Human Nature*, 14, 53-72.
- Kanai, R., Bahrami, B., Roylance, R. és Rees, G. (2011) : Online social network size is reflected in human brain structure. *Proc Royal Society Section B*, 278, 1-17
- Kertész János (2006): Súlyozott hálózatok: A tőzsdétől a mobiltelefonjáig. *Magyar Tudomány*, 167, 1313-1318
- Lewis, P.A., Rezaie, R., Brown, R, Roberts, N. és Dunbar, R.I.M. (2011): Ventromedial prefrontal volume predicts understading others and social network size. *Neuroimage*, 57, 1624-1629
- Mérei Ferenc (1971/2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Budapest: Osiris
- Moreno, J.L. (1936/1951): *Who shall survive?* Second edition. New York: Beacon Elektronikusán: <http://www.asgpp.org/docs/WSS/WSS.html>
- Nyíri J. Kristóf (2002,szerk.): *A XXI. század kommunikációja*. Budapest: MTA Filozófiai Kutatóintézet
- Nyíri J. Kristóf és Szécsi Gábor (szerk., 1998): *Szóbeliség és írásbeliség*. Budapest: Áron
- Ong, E.Y. L., Ang, R. P., Ho, J. C. M., Lim, J. C. Y. és Goh, D. (2011) Narcissism, extroversion and adolescents' self-presentation on Facebook. *Personality and Individual Differences*, 50, 180-185.
- Pléh Csaba (1998b): Pókok a hálóban. A hálózati gondolkodás és a mai pszichológia. *Jel-kép*, 4. 93-100.

- Pléh Csaba (2011): A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít az internet? *Korunk*, 28, No. 8, 9-19.
http://korunk.org/letoltlapok/Z_ZMKorunk2011augusztus.pdf
- Pléh Csaba (2012). Hálózatok a kognitív kutatásban. *Psychiatria Hungarica*, 27, No.3, 46-56
- Pollet, T. V., Roberts, S. G. B. & Dunbar, R. I. M. (2011). Extraverts have larger social network layers but do not feel emotionally closer to individuals at any layer. *Journal of Individual Differences*. 32, 161-169.
- Rácz, Anna (2014). A névgenerátorok típusai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 69, 340-367
- Roberts, S.G.B. és Dunbar, R.I.M. (2011): Communication in social networks: effects of kinship, network size, and emotional closeness. *Personal Relationships*, 18, 439-452
- Roberts, S.G.B. és Dunbar, R.I.M. Pollet, T.v. és Kuppens, T.(2009): Exploring variations in active network size: Constraints ego characteristics. *Social Networks*, 31, 138-146
- Ruiter, J., Weston, G. és Lyon, S.M. (2011): Dunbar's Number: Group Size and Brain Physiology in Humans Reexamined. *American Anthropologist*, 113, 557–568
- Stiller, J. – Dunbar, R. (2007): Perspective-taking and memory capacity predict social network size. *Social Networks*, 29, 93–102.
- Sutcliffe, A., Dunbar, R., Binder, J. & Arrow, H. (2012). Relationships and the social brain: integrating psychological and evolutionary perspectives. *Brit. J. Psychol.* 103: 149-168.
- Wellman, B. (2012). Is Dunbar's number up? *British Journal of Psychology* 103,174–176; vitája 176–2
- Wrzus, C, Hänel, M., Wagner, J. és Neyer, F. (2013) Social network changes and life events across the life span: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139-80

Abstract

Determinants of ego centered networks:

Cognitive, evolutionary, and social psychological aspects

The issue of Ego centered networks is presented first outlining the theory of Robin Dunbar. Dunbar postulated that the maximum number of relationships is limited to 150, and human Egos are embedded into three concentric layers of nets. There are several brain related, memory related, and personality related determinants of the individual variations within these constraints. Namely, bigger internal nets are correlated with larger emotional processing amygdala structures, and big-

ger external nets are characterized by more elaborate prefrontal structures. In our studies we have shown that the use of the modern ICT technologies certainly increases the effective nets, but only in the outer, emotionally less important layers. Regarding the personality determinants, we obtained evidence that close relations correlate with secure attachment patterns to the given person.

Csaba Pléh: is a Hungarian psychologist and linguist. He is a member of the Hungarian Academy of Sciences, and the Academia Europaea. His research areas and interests are: **History of psychology**

- (i) Academic and practical approaches in early twentieth century Hungarian psychology.
- (ii) Evolutionary theory and psychology.
- (iii) Social change and social science in contemporary Hungary.
- (iv) Modularity and classical approaches to cognition.
- (v) Conceptual brain models and psychology.

Psychology of language, with special focus on the specificity of Hungarian. Concerning language acquisition and language processing, typologically specific models for language performance are proposed on the basis of experimental data.

Sentence understanding, comparative psycholinguistics, spatial systems and language.

Cognitive development and its relation to the use of new ICT technology.

On a theoretical level; he analyses the importance of new media in restructuring education. In his empirical studies he analyses the role of new technologies and personality in the formation of Ego centered personal networks with a group of coworkers.

Csaba Pléh

pleh.csaba@ektf.hu

professor of psychology

Eszterházy College

Eszterházy tér 1 H-3300

Eger, Hungary

T: (3630) 3493735

member, Academia Europaea and the Hungarian Academy of Sciences

editor in chief, Hungarian Review of Psychology

www.plehcsaba.hu

Polónyi István

AZ ISKOLÁZOTTSÁG, A GAZDASÁGI FEJLETTSÉG ÉS A KAPITALIZMUS MODELLEK

Ebben az előadásban az oktatás struktúrájának és az iskolázottnak a gazdaság fejlettségével való kapcsolatát igyekezünk elemezni nemzetközi összehasonlító vizsgálat segítségével. Az elemzés lényege, hogy az európai kapitalizmustípusok szerinti országsoportok oktatási és iskolázottsági jellemzőit hasonlítjuk össze Harbison és Myers egy 60-as évekből modelljének (indikátorainak és kompozit indexének) némileg korrigált és néhány további indikátorral kiegészített változata segítségével. Kutatási kérdésünk az, hogy a posztoszocialista országok miben térnek el a fejlett országok (kapitalizmus modellek szerinti) csoportjainak oktatási és iskolázottsági jellemzőitől.

Az oktatás és a gazdasági fejlettség

Az emberi erőforrás fejlettségének – s azon belül egyebek mellett az oktatásnak – gazdasági szerepét már a klasszikus közgazdász Adam Smith – hangsúlyozza. 1979-ben azután az emberi beruházásnak a jövedelmekkel és a fizikai tőkeképződéssel való összefüggésének elemzéséért Nobel-díjjal tüntetik ki Theodore W. Schultzt, aki megállapítja, hogy a munkaerő gazdasági szerepében meghatározó jelentőségű emberi tudás egy hosszú, költséges folyamat eredményeképpen alakul ki, amely leginkább a beruházási folyamathoz hasonlít.¹

Az elemzések egy másik iránya nemzetközi összehasonlításokkal igyekezett az oktatás gazdasági szerepét vizsgálni. Frederick Harris Harbison és Charles

¹ Th.W. Schultz 1983:48 old.

Schultz öt fő kategóriába sorolja az emberi képességeket növelő tevékenységeket:

1. az egészségügyi létesítmények és szolgáltatások – amelyek az emberek élettartamát, erejét, állóképességét, vitalitását és életképességét befolyásolják;
2. a munka közbeni képzés;
3. a formális, szervezett, elemi, közép- és felsőfokú oktatás;
4. a felnőttképzési programok;
5. az egyének és családok vándorlása a változó munkalehetőségekhez való alkalmazkodás érdekében. (Im. 60. old)

Andrew Myers tanulmánya az emberi erőforrás fejlettségének mutatószámai és a gazdasági növekedés között igyekszik összefüggést keresni. (Harbison – Myers 1964) A szerzőpáros megállapítása szerint a gazdaság és általában a társadalom fejlődése igen szoros oksági kapcsolatban áll a tudás felhalmozódásával, azonban számszerűsítésük csak igen pontatlanul valósítható meg, – (lényegében a pontos számszerűsítés reménytelen). Ezért a spekulatív számítások helyett ők konkrétan megragadható mutatók csoportjával igyekeztek jellemezni a népesség tudásfelhalmozódását.

A gazdasági fejlettséget és az emberi erőforrások jellemzőit több indikátorral mérik. Létrehoztak továbbá egy összetett indexet (composite index), amely az egyes országok legfontosabb besoroló mutatója lesz, és amely a legszorosabb korrelációt mutatja a gazdasági fejlettség mutatószámaival. Ez az – emberi erőforrás fejlesztését (az oktatást) jellemző összetett mutató – kompozit index két mutató: a középfokú tanulók és a felsőfokon tanulók hányadának olyan összege, amelyben az utóbbi ötszörös súllyal szerepel.

Kapitalizmus modellek és az iskolázottság

Jelen írásban nem célunk a Harbison-Myer számítás megismétlése, azonban az indikátoraikkal – kiegészítve azokat néhány iskolázottsági mutatóval –, valamint a mutatószámuk számításának felhasználásával megvizsgáljuk a különböző (európai) kapitalizmus modellek jelenlegi oktatási és iskolázottsági ismertetőjeveit, összehasonlítva azokat a posztoszocialista országok hasonló jellemzőivel.

Az elemzésnél figyelembe vett indikátorokat a melléklet mutatja be. Az indikátoroknak és mutatóknak a 90-es évek végi és a 2000-es évek második évtizede legelejének: azaz a 2011-es és az 1998-as évek értékeit használtuk² a vizsgálat során³.

Kapitalizmus modellek

A közgazdasági teóriák a piacgazdaságot, a kapitalizmust nagyjából egységes modellnek feltételezi ugyan, de az állam beavatkozásának mértéke és több intézményi jellemző miatt gyakran megkülönböztetnek liberális piacgazdaságot, illetve koordinált piacgazdaságot (Farkas [2011a]). Később, különösen a globalizáció kiszélesedése nyomán megjelentek olyan megközelítések, amelyek több

² Az adatok forrása az Education at a Glance 1998 és az Education at a Glance 2012 és 2013. Ezek mellett – a hiányzó adatokat az Eurostat adatbázisából, valamint az UNESCO adatbázisából egészítettük ki.

³ Az adatok nagyobbik része csakugyan 2011-es illetve 1998-as, de egyes esetekben 2010-es illetve 1999-es adatokat is kénytelenek voltunk – adathiány miatt – használni, így a 90-es évek végi és a 2000-es évek második évtizedének legeleji azonosítás valamivel helytállóbb.

kapitalizmus modellt azonosítottak, (talán legismertebbek Amable [2003] és Sapir [2006] illetve magyarul Andor (2008) és Artner (2011) munkái).

Itt mi most négy kapitalizmus modellt különböztetünk meg: az angolszászt⁴, az északit⁵, a kontinentálist⁶ és a mediterránt⁷. (Ezek jellegzetességeit lásd pl. Artner 2011) Ezeken túl még meg szokták különböztetni a japán modellt is – azonban jelen munkánkban ez kívül esik a vizsgálatunk látókörén.

A posztszocialista országokat gyakran megpróbálják ezekbe a kategóriákba besorolni, de nem ritkán külön modellként azonosítják. Például Farkas (2011a) Közép- és Kelet Európai klaszterként illetve közép- és kelet-európai modellként (Farkas 2011b).

Ebben az írásban a (fejlett) posztszocialista országokat külön modellként kezeljük⁸, s éppen azt igyekszünk megvizsgálni, hogy a Harbison-Myers indikátorok segítségével milyen különbségek mutathatók ki ezen országok, s a többi modellbe tartozó OECD ország között.

A számítások során az egyes országcsoportokba tartozó országok átlagaival számoltunk.

A gazdasági fejlettség és a Harbison-Myers index alakulása

Az adatok alapján az angolszász modellbe tartozó országok átlaga alapján számított Harbison-Myers féle összetett index a legmagasabb, bár nem jelentősen több, mint a második északi modellé – és a mediterrán modell országaié a legalacsonyabb, bár ez meg alig tér el a kontinentális modell országainak átlag indexétől.

Mindkét évre igaz, hogy a posztszocialista modell indexe nagyobb, mint a mediterrán és kontinentális modellé, és kisebb, mint az angolszász és északi modellé, de míg a 90-es évek végén a posztszocialista országok indexe inkább a kontinentális országokéhoz esik közelebb, a 2010-es években viszont az északi országokéhoz.

Szembetűnő, hogy az angolszász és az északi modell nagyjából azonos egy főre jutó GDP mellett azonos indexet produkál, – s mind a posztszocialista, mind a mediterrán, különösen a 2010-es években, jelentősen kisebb fajlagos GDP mellett nyújtanak viszonylag magasabb indexet, azaz beiskolázási arányokat.

Úgy is mondhatjuk, hogy miközben a posztszocialista modell gazdasági teljesítménye elmarad az európai kapitalizmus modellek mindegyikétől, azon közben beiskolázási arányaik megközelítik azok közül a legmagasabbakat. Ha azt is

⁴ Ausztrália, USA, Egyesült Királyság, Írország, Kanada és Új-Zéland tartozik ide

⁵ Dánia, Finnország, Hollandia, Norvégia, Svédország

⁶ Ausztria, Belgium, Németország, Franciaország, Luxemburg

⁷ Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország

⁸ Csehország, Észtország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia, Szlovénia

hozzátesszük, hogy ez lényegében a posztszocialista modell kialakulásától (a rendszerváltozástól) így van, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy ez a modell a magas Harbison-Myers index, azaz a magas beiskolázási hányadok ellenére (vagy inkább mellett, hiszen az ellenére azt feltételezi, hogy a kettő között ok-okozati összefüggés van) alacsony gazdasági teljesítmény nyújt.

1. Táblázat A Harbison-Myers-féle összetett index – az egyes európai kapitalizmus modellekbe tartozó országok átlaga 1999 és 2011

	Bruttó nemzeti termék egy lakosra vetítve (\$/fő) 1998	Harbison – Myers féle összetett inde 1998	Bruttó nemzeti termék egy lakosra vetítve (\$/fő) 2011	Harbison – Myers féle összetett index 2011	Bruttó nemzeti termék egy lakosra vetítve (\$/fő) 2011/1998	Harbison – Myers féle összetett index 2011/1998
Angolszász	26017	286,5	38902	310,2	150%	105,9%
Északi	26648	262,4	40478	310,0	152%	115,4%
Kontinentális ⁹	30029 (25268)	194,1	47003 (37568)	249,4	157% (149%)	129,4%
Mediterrán	19448	184,5	29186	240,4	150%	128,3%
Posztszocialista	11938	198,2	22660	298,2	190%	144,4%

Forrás: saját számítás

Másoldalról viszont lényegesen árnyaltabb – és a posztszocialista országokra nézve kedvezőbb – képet kapunk ha megvizsgáljuk a több mint tíz év alatt bekövetkezett gazdasági gyarapodást és az index növekedését országcsoportonként. Azt állapíthatjuk meg, hogy miközben a posztszocialista országokban a legnagyobb a Harbison-Myers index növekedése, ugyanezen országcsoportban legnagyobb a gazdasági fejlettség növekedése is. Tehát miközben az index 1,4-szereére nőtt, az egy főre jutó GDP 1,9-szeresére emelkedett. Ha feltételezünk a kettő között valamilyen összefüggést, akkor azt mondhatjuk, hogy a posztszocialista országcsoport magasabb index-növekedése (magasabb beiskolázási arány-növekedése) magasabb gazdasági növekedési ütemmel járt együtt a vizsgált évtizedben.

Ha hiszünk az oktatásnak a gazdaság fejlesztésre gyakorolt pozitív hatásában, akkor azt kell megállapítanunk, hogy a posztszocialista országok oktatásfejlesztési erőfeszítései nem voltak hiábavalók – (persze a tőkebefektetésektől nem függetlenül).

⁹ Aki készített már ilyen összehasonlítást tudja, hogy Luxemburg gazdasági adatai jelentősen eltorzítják az átlagot, miután az egy főre jutó GDP-je kétszer-két és félszer akkora, mint a vele egy csoportban szereplő többi országé. Ezért zárójelben megadtuk a Luxemburg nélküli átlagot is. (Az iskolázottsági adatok esetében nincs ilyen torzulás.)

A beiskolázási arányok alakulása

A Harbison – Myers index – számítási módjából adódóan – az adott országcsoporthoz tartozó országok oktatási részvételi hányadát jellemzi. Érdekes tehát kissé részletesebben megvizsgálni a beiskolázási arányok alakulását az egyes országcsoportokban.

2. Táblázat Beiskolázási arányok változása országcsopontonként 1998-2011 között

2011/1998	Beiskolázás változása alapkaton (5-14 éves részvételi arány)	Beiskolázás változása alapkaton és középfokon (15-19 évesek részvételiaránya)	Beiskolázás változása középfokon, (Upper secondary graduation)	Beiskolázás változása felsőfokon (First-time graduation rates from tertiary-type A)	GDP/fő változása
Angolszász	100,3%	108,9%	100,8%	108,0%	149,5%
Mediterrán	97,9%	112,5%	96,8%	142,4%	150,1%
Északi	102,1%	103,0%	103,0%	125,2%	151,9%
Kontinentális	100,3%	99,8%	109,8%	150,7%	156,5%
Posztszocialista	99,4%	116,1%	105,5%	172,0%	189,8%

Az adatok alapján azt állapíthatjuk meg, hogy az alapkaton iskolázottság nem változik – hiszen mindegyik vizsgált országcsoporthoz ezen az oktatási szinten maximális, teljes a beiskolázás.

Ugyanakkor a középfokon beiskolázási arányok valamennyivel még növekedtek – nyilván itt még nem teljes a telítődés – s ez a növekedés a kontinentális országcsoporthoz mellett a posztszocialista országcsoporthoz a legnagyobb.

Igazán jelentős beiskolázási aránynövekedés a felsőoktatásban volt – itt is elsősorban a posztszocialista országcsoporthoz esetben, ahol a növekedés 70% feletti a vizsgált valamivel több mint tíz év alatt. De a kontinentális országcsoporthoz is 50% körüli, s a mediterrán országokban is meghaladja a 40%-ot.

Szembeeszköz az együttmozgás, azonban ezen aligha lehet csodálkozni, hiszen EU stratégiai elképzeléseiben az oktatásnak – azon belül is első sorban a felsőoktatásnak – kiemelt szerepet tulajdonít.

A PISA eredmények és a Harbison-Myers index

Ha Harbison-Myers összetett index és a PISA eredmények¹⁰ közötti kapcsolat időbeli alakulását vizsgáljuk meg, akkor szembetűnik, hogy a 90-es évek végén élen járó angolszász országsoportot a 2010-es évekre utolérte az északi országsoport mind az indexet, mind a PISA eredményeket tekintve, és gazdasági fejlettségüket illetően is.

3. Táblázat *A PISA eredmények, a Harbison-Myers index és a gazdasági fejlettség 1998 és 2011*

	Reading	Mathematical	Scientific	Harbison – Myers féle össze- tett index 1	Bruttó nemzeti termék egy lakosra vetítve (\$/fő)
	2000			1998	
Angolszász	524	521	522	287	26017
Északi	516	515	508	262	26648
Kontinentális ¹¹	489	498	489	194	30029 (25268)
Posztszocialista	484	485	497	198	11938
<i>Mediterrán</i>	<i>481</i>	<i>459</i>	<i>472</i>	<i>185</i>	19448
	2009			2011	
Angolszász	508	505	519	310	38902
Északi	508	512	514	310	40478
Kontinentális	488	502	501	249	47003 (37568)
Posztszocialista	489	498	507	298	22660
<i>Mediterrán</i>	<i>485</i>	<i>480</i>	<i>485</i>	<i>240</i>	29186

Nyilván a két év PISA adatai nem vethetők össze, de az országsoportok egymáshoz viszonyított helyzete, eredményei értékelhetők.

Látszik, hogy a posztszocialista országok mind a PISA, mind az index értékeit tekintve utolérték, a kontinentális országsoportot, azonban gazdasági fejlettségüket tekintve ez nem mondható el.

Más oldalról az is egyértelmű, hogy az országsoportok közötti különbségek csökkentek, azaz az egyes országsoportok oktatásának teljesítménye, minősége közeledett egymáshoz, ami alighanem éppen a PISA vizsgálatok – amelyek megteremtették a rendszeres nemzetközi összehasonlító elemzések lehetőségét – egyik fontos eredménye.

¹⁰ A PISA 2000-es vizsgálat adatait az 1998-as, a PISA 2009-es vizsgálat adatait a 2011-es indexel vizsgáltuk, mivel ezek a PISA vizsgálatok estek legközelebb az elemzésünk időpontjaihoz.

¹¹ Zárójelben lévő adat Luxemburg nélkül

A felsőoktatás horizontális képzési struktúrája

Harbison-Myers indikátorai között megtalálható a felsőoktatás horizontális képzési szerkezetének két legfontosabb jellemzője: a természettudományi és műszaki fakultásokon tanulók hányada, valamint a humán és jogi fakultásokon tanulók hányada.

Az 1998-as és 2011-es adatokat vizsgálva egyértelműen látszik a természettudományos és a műszaki fakultásokon tanulók hányadának növekedése mindegyik országcsoportban. Mindvégig a kontinentális országcsoport esetében a legnagyobb ez az arány, s az országcsoportok sorrendjében is csak annyi változás történt, hogy az északi országcsoportban lett legalacsonyabb ez a mutató 2011-re, és így a posztoszocialista országcsoportban található arány megelőzte azokat.

A legjelentősebb változás – a természettudományos és a műszaki fakultásokon tanulók hányadának növekedését illetően – a mediterrán és a posztoszocialista országokban következett be. Az előzőekben 48%-kal, az utóbbiakban 41%-kal növekedett ezen hallgatói részarány.

A természettudományos és műszaki fakultások hallgatóinak hányada nem véletlenül növekedett, hiszen az EU kiemelt prioritásként kezeli ezen szakirányok növelését. Ugyanakkor a gazdaságilag legdinamikusabban fejlődő északi országokban igen alacsony a növekedési arányuk, míg a mediterrán országokbeli igen erőteljes növekedésnek nem igazán látszik a gazdasági hatása. Magyarul a felsőoktatási képzés termelési rendeltetésének erőltetése nem igazán látszik visszaigazolódní a gazdaságok teljesítményén.

A népesség vertikális iskolázottsági szerkezete

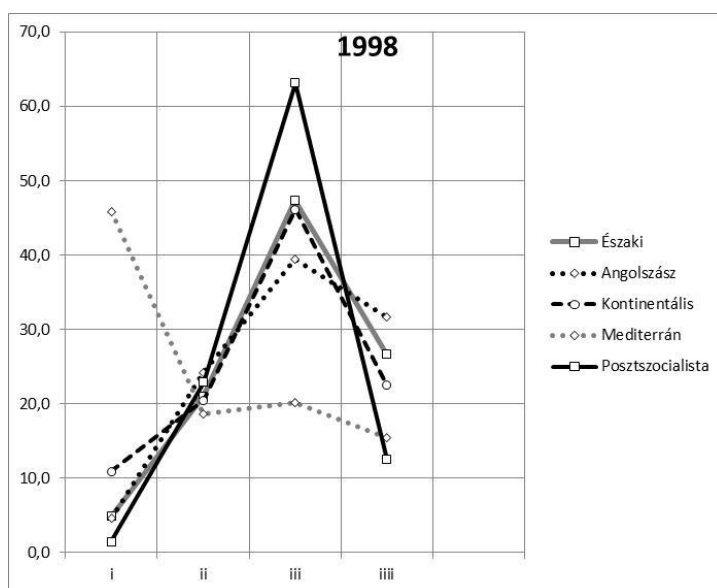
Mint már említettük a Harbison-Myers indikátorok nem tartalmaznak közvetlen iskolázottsági mutatókat. Ugyanakkor elemzésünkben fontosnak tartottuk az egyes országcsoportok népességének iskolázottságát, illetve annak változását is vizsgálni. Az egyes országcsoportok (25-64 éves) népességének iskolázottságát vizsgálva összehasonlítottuk az egyes végzettség szintek szerinti megoszlást.

Igen szembeűnő különbségeket találunk az egyes országcsoportok népességének iskolázottsági szerkezetében, s annak fejlődésében is.

- A mediterrán országokat a 90-es évek végén nagy arányú alacsony iskolázottság és alacsony arányú középűkű, s még alacsonyabb felsőűkű arány jellemezte, – ami a 2000-es évek első évtizedének végére szinte egyenletes arányűvű vált mindegyik képzettségű szintet illetően.
- A többi országcsoport a 90-es évek végén egymáshoz nagyjából hasonló eloszlást mutat: mindegyiknél viszonylag kis arányű a nagyon alacsony végzettségűűkű aránya, magasabb az alapűkűűkű, és még magasabb a középűkűűkű aránya, s ismét alacsonyabb a felsőűkűűkű aránya. A 2000-es évek első évtizedének végére – az angolszász országcsoport – kivételé-

vel a szórás alakja megmarad, de jól érzékelhetően megnövekedett iskolázottsággal, ami főleg a felsőfokú végzettségük arányának növekedésével járt. (Az angolszász országcsoport esetében különösen feltűnő ez az eltolódás, amelynek nyomán a szórás alak is megváltozik, normális jellegűből, exponenciális jellegűvé válik.)

- Egyértelműen kiugrik a posztszocialista országok népességének iskolázottsági sajátossága. Mind a 90-es évek végén, mind a 2000-es évek első évtizedének végén ezekben az országokban kiugróan magas a középfokú végzettségük aránya, ugyanakkor mindkét időpontban itt a legalacsonyabb a felsőfokúak aránya.



Az iskolázottsági szerkezet az OECD országokban kapitalizmus modellenként 1998

Megjegyzés:

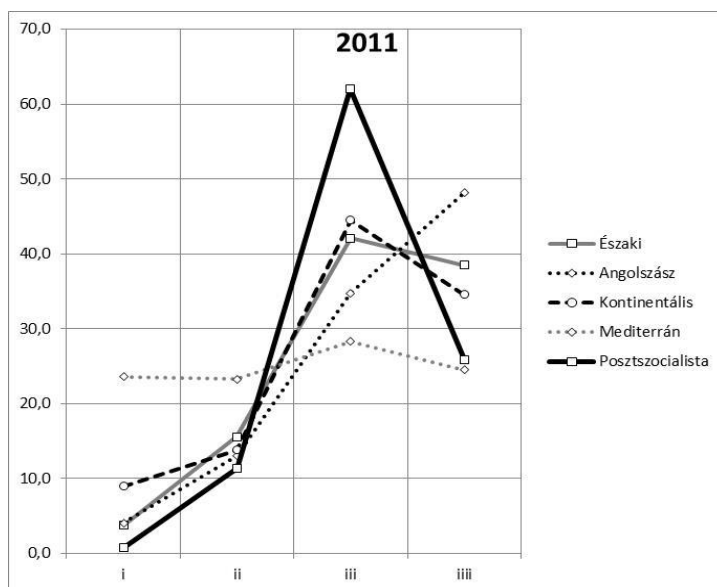
i = Pre-primary and primary education

ii = Lower secondary education

iii = ISCED 3C + ISCED 3B + ISCED 3A

iii = Post-secondary non-tertiary education + Tertiary education Type

B + Tertiary education Type A + Advanced research programmes



Az iskolázottsági szerkezet az OECD országokban kapitalizmus modellenként 2011

Végeredményben azt állapíthatjuk meg a posztszocialista országok iskolázottsági szerkezetéről, hogy a mai napig megőrizte a rendszerváltás előtti erős szakmunkás orientációját, és visszaszorított felsőfokú végzettségű arányát.

A diplomás ellátottság

A HARBISON-MYEERS indikátorok között nem szerepel iskolázottsági mutató. De szerepel olyan diplomás ellátottsági mutató, mint a tanárok, tanítók, valamint a mérnökök és természettudományos szakmájúak továbbá az orvosok, fogorvosok fajlagos száma. Ezeknek a mutatóknak jelen elemzésünkben csak a 2011-es értékeit vizsgáltuk. Fontos hangsúlyozni, hogy itt jelentősen eltértünk a HARBISON-MYEERS megközelítéstől, amely tanárként, mérnökként, orvosként stb. dolgozók fajlagos számát veszi figyelembe, – mi viszont az ilyen végzettséggel rendelkezők számát vizsgáljuk (függetlenül attól, hogy tényleg mivel is foglalkozik).

Az adatok azt mutatják, hogy igen jelentős eltérés van az egyes országcsoportok között. A legnagyobb szórás a 10000 főre jutó tanárok, tanítók számában található. Ennek oka mélyebb elemzést igényelne, de valószínűleg nem járunk messze az igazságtól, ha azt gondoljuk, hogy egyes országcsoportokban (pl. az északi és a posztszocialista országok esetében) ezek olyan szakok, amelyek általánosan „fogyaszthatók”, míg a kontinentális és a mediterrán országcsoportban inkább célzott, pályára felkészítő képzésről van szó.

A legkisebb szórás az orvosok fajlagos számában van, ami aligha meglepő, hiszen ez egy drága, és kevésbé „fogyasztott” képzés.

Sem a fajlagos orvoslétszám, sem a fajlagos tanárlétszám nem látszik összefüggeni a gazdasági fejlődéssel, ugyanakkor a mérnökök és természettudományi végzettségűek fajlagos száma viszonylag elég jól együtt mozog azzal. Bár hozzá kell tenni, hogy itt is látszik, hogy az északi országoknak magasabb fajlagos GDP-jük eléréséhez elegendő volt kevesebb mérnök és természettudományos végzettségű is.

Az oktatási ráfordítások

A Harbison-Myers indikátorok utolsó csoportja a ráfordításokat mutatja be. Az adatok alapján megállapítható, hogy mindegyik országcsoportban csökkent az iskoláskorú népesség aránya, ugyanakkor mindenhol növekedtek az oktatási kiadások, és – a posztszocialista országokat kivéve – mindenhol növekedtek az oktatásra fordított közkiadások a GDP-hez viszonyítva.

A legmagasabb az oktatási ráfordítások GDP-hez mért aránya az északi országokban, s egyben itt a legmagasabb a közösségi kiadások mértéke is. Az északi modell gazdasági előretörésében ennek alighanem fontos szerepe van (a korábban már hangsúlyozott egyéb feltételek mellett).

Az oktatási ráfordítások országcsoportonként 1998 és 2011

	GDP/fő (\$)	Oktatási célokra fordított intézményi kiadások a GDP %- ában	Oktatási célokra fordított közösségi kiadások a GDP %-ában	5-14 éves korosztály aránya a népessé- gen belül 1998	GDP/fő (\$)	Oktatási célokra fordított intézményi kiadások a GDP %- ában	Oktatási célokra fordított közösségi kiadások a GDP %-ában	5-14 éves korosztály aránya a népessé- gen belül
	1998				2011			
Északi	26648	6,3	6,2	12,4	40478	6,9	6,6	11,6
Angolszász	26017	6,0	5,2	14,5	38902	6,7	5,4	12,5
Kontinentális	30029 (25268)	5,9	5,3	12,1	47003 (37568)	6,2	5,9	10,9
Mediterrán	19448	5,3	4,6	10,9	29186	5,4	4,8	9,7
Posztszoc	11938	5,2	5,1	13,7	22660	5,4	4,8	9,5

A posztszocialista országokban csökkent egyedül az oktatásra fordított közkiadások GDP-hez mért aránya, jól lehet itt csökkent legjobban az iskoláskorú népesség aránya is. Végeredményben mára a posztszocialista és a mediterrán országcsoportban fordítják legkevesebbet az oktatásra.

Befejezésül

Az országcsoportonként vizsgált oktatási és iskolázottsági jellemzők alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a vizsgált öt európai kapitalizmus modell ország-csoportjainak ebbéli sajátosságai alapján több különbségeket mutat. A beiskolázási arányok az angolszász és az északi országcsoportokban a legmagasabbak, és a mediterránban a legalacsonyabbak. A posztszocialista és a kontinentális a kettő között helyezkedik el.

A diplomás ellátottság – akárcsak az iskolázottság – tekintetében az angolszász, az északi és a kontinentális modellek igen közel állnak egymáshoz, lényegében igen kis különbségek tapasztalhatók a vizsgált sajátosságaik között. Ugyanakkor a mediterrán igen jellemzően eltér a többi országcsoporttól, azoktól jelentősen alacsonyabb diplomás ellátottságával és alacsonyabb, de egyenletes eloszlású iskolázottságával.

Az elemzések alapján legsikeresebbnek az északi modell látszik, hiszen a vizsgált közel másfél évtized alatt gazdasági fejlettségben lényegében utolérte az angolszász modellt, amiben nyilvánvalóan jelentős szerepet játszott az iskolázottság növekedése, valamint az iskolai teljesítmények növekedése.

A posztszocialista országcsoport lényegében egyik más kapitalizmus modellhez sem hasonlít – vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy valamiben mindig hasonlít valamelyikre.

A posztszocialist országcsoportot jellemzi a legdinamikusabb beiskolázási növekedés, azonban ennek ellenére igaz az, hogy ezen országcsoport iskolázottsági jellemzői a mai napig őrzik a rendszerváltás előtti, alapvetően a szakképzést priorizáló és a felsőoktatást háttérbeszorító oktatáspolitikájuk örökségét, azaz a középfokúak – ezen országcsoportokban – kiugróan magas, és a felsőfokú végzettségűek feltűnően alacsony arányát.

Az elemzés talán rá tudott világítani arra, hogy az oktatásnak jelentős szerepe lehet a posztszocialista országok felzárkózásában (hozzátéve – a már korábban is hangsúlyozott – tökebefektetésekkel, infrastruktúra fejlesztéssel történő szükség-szerű összehangoltságot).

Ebből az összehasonlításból – a hazai oktatáspolitikára nézve – sokkal inkább a felsőoktatás kiemelt prioritása kellene következzen, szemben a 2010 utáni hazai oktatáspolitikai középfokú szakképzés-centrikusságával. Mint ahogy az összehasonlítás arra is rámutat, hogy az oktatás közösségi ráfordításainak csökkenése is ellentétes az európai országok tendenciáival, pedig ebben az összehasonlításban nem is szerepel még a hazai oktatás állami kondícióinak 2010 utáni radikális szűkítése.

Hivatkozások

1. Amable, Bruno (2003): The Diversity of Modern Capitalism. Oxford: Oxford University Press.
2. Andor László (2008): Összehasonlító gazdaságtan globális szemléletben. L'Harmattan – Budapest: Zsigmond Király Főiskola.
3. Artner Annamária (2011): Az európai jóléti modellek és fenntarthatóságuk MTA Világgazdasági Kutatóintézet Műhelytanulmányok 89. szám 2011. június
4. Education at a Glance 2013 OECD Indicators Paris: OECD, 2013
5. Education at a Glance 2013 OECD Indicators Paris: OECD, 2013
6. Education at a Glance 2013 OECD Indicators Paris: OECD, 2013
7. Farkas Beáta (2011a): A közép-kelet-európai piacgazdaságok fejlődési lehetőségei az Európai Unióban Közgazdasági Szemle 2011. május
8. Farkas Beáta (2011b) A piacgazdaság intézményrendszere az Európai Unió új tagállamaiban Statisztikai Szemle 2011. 1. sz
9. Harbison Frederick, H. – Charles A. Myers (1964).: Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resources Development. New York – Toronto – London : McGraw Hill
10. Mándi Péter (1975.): Oktatás és gazdasági növekedés a fejlődő országokban. Budapest: Akadémiai K., 1975.
11. Sapir, Andre.(2006): Globalization and the Reform of European Social Models. Journal of Common Market Studies. 44. évf. 2. sz
12. Schultz Theodore, W. (1983): Beruházások az emberi tőkébe. Budapest: KJK, 1983.
13. Smith, Adam (1992): A nemzetek gazdagsága, Budapest : KJK., 1992

Melléklet

A korábban említett Harbison-Myers indikátorokat alapul véve az alábbi adatokat vettük figyelembe elemzésünkben:

- Bruttó nemzeti termék egy lakosra vetítve (\$/fő)
- 10000 főre jutó tanárok, tanítók száma¹².
- 10000 főre jutó mérnökök és természettudományos szakmájúak száma¹³
- 10000 főre jutó orvosok, fogorvosok száma.
- Beiskolázási hányad:

¹² Az A típusú „tanárképzés, oktatástudomány (az Educatio et a Glance szerinti „Educatio”) végzettségű 25-64 éves népesség 10000 főre vetített létszáma

¹³ Az A és B típusú mérnök és természettudományos végzettséggel rendelkező 25-64 éves népesség 10000 főre vetített létszáma

- alapfokú beiskolázási hányad¹⁴
- alap- és középfokú beiskolázási hányad¹⁵,
- középfokú beiskolázási hányad¹⁶,
- felsőfokú beiskolázási hányad¹⁷.
- A felsőoktatás strukturális jellemzői:
 - a természettudományos és a műszaki fakultásokon tanulók hányada¹⁸,
 - a humán és jogi fakultásokon tanulók hányada¹⁹.
- Oktatási célokra fordított intézményi kiadások a nemzeti jövedelem %-ában, továbbá az oktatási célokra fordított intézményi kiadásokból a közösségi források a GDP arányában (%)²⁰.
- Az 5-14 éves népesség hányada a népességben.

A fenti, eredeti Harbison-Myers indikátorokat kiegészítettük az iskolázottság egy további mutatójával is a 25-64 éves népesség iskolázottsági szerkezetének eloszlásával²¹. Ugyanakkor elhagytuk az eredeti indikátorok között szereplő mezőgazdasági aktív népesség arányát, mivel ennek már alig van relevanciája a vizsgált országok esetében.

¹⁴ Az 5-14 éves részvételi aránnyal vettük figyelembe – bár ennek a mutatónak – a további három beiskolázási mutató mellett – már nincs igazán relevanciája, mivel minden fejlett országban telítődést mutat.

¹⁵ A 15-19 éves részvételi aránnyal vettük számításba

¹⁶ Az „Upper secondary graduation rates” adataival vettük számításba

¹⁷ First-time graduation rates from tertiary-type A adataival vettük figyelembe

¹⁸ Az „Engineering, manufacturing, construction, science, life sciences, mathematics and statistics és computing (Tertiary-type A and advanced research programmes)” részvételi arányával vettük figyelembe

¹⁹ A „Humanities, arts, education, social sciences, business and law (Tertiary-type A and advanced research programmes),” részvételi arányával vettük számításba

²⁰ Ez az eredeti Harbison-Myers indikátorok között nem szerepelt, de az európai oktatási rendszerek elemzéseknél fontosnak ítéltük, ezért kiegészítésként felvettük az indikátorok közé.

²¹ Az Education at a Glance meghatározásaival: i = Pre-primary and primary education, ii = Lower secondary education, iii = ISCED 3C + ISCED 3B + ISCED 3A, illetve ii + iii = Post-secondary non-tertiary education + Tertiary education Type B + Tertiary education Type A + Advanced research programmes

Abstract

Educational attainment, economic development and capitalism models

The study compares characteristic structures of education and attainment in European capitalism types. The analysis uses an updated model (indicators and composite index) of Frederick Harris Harbison and Charles Andrew Myers, a model born in the 60s. Target of the study is to describe characteristics structures of education and attainment in post-socialist countries.

The analysis concludes that the enrollment rates for English-speaking and Nordic countries have the highest values and the lowest ones are to be found in Mediterranean countries. Data of the post-socialist and continental countries are between the two groups. The most successful is the Nordic model, because the Northern countries' economic development had caught up with the countries of Anglo-Saxon model in the investigation of one and a half decades. The reason of catching up with is the growth of educational attainment and school performance.

The post-socialist group of countries is characterized by dynamic growth in student enrollment. However, characteristics of educational attainment in these countries reflect these political priorities prior before transition. The heritage of the socialist period – to prioritizing training and forced into the background higher education, – still shown in the evolved of educational attainment. Result of this policy are the secondary educational attainment is that extremely high, while rate of college graduates low remarkably.

Keywords: education, educational attainment, models of capitalism, distribution of educational attainment, cumulative educational attainment.

Istvan Polónyi professor

University of Debrecen Faculty of Arts, Institute of Education

Racsko Réka

ÖSSZEHASONLÍTÓ PEDAGÓGIAI KUTATÁSOK SZÜKSÉGESSÉGE AZ ÚJ TANULÁSI KÖRNYEZETEK BEVEZETÉSÉBEN A HUMÁN TELJESÍTMÉNYT TÁMOGATÓ TECHNOLÓGIAI KUTATÁSOK SZEMSZÖGÉBŐL

Az oktatás eredményessége napjainkban stratégiai jelentőségű, hiszen az egyén pozíciója egyre inkább az iskolai végzettségétől válik függővé a társadalomban.

Az 1960-as, 70-es években az iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research) (*Reynold,s idézi Gyökös és Szemerszki, 2014*) mint új diszciplína megjelenésével szinte egyidőben jelent meg az oktatástechnológia területén a humán teljesítményt támogató technológia fogalma (Human Performance Technology, HPT) és rendszere, amely mára a minőségbiztosítás és az EFQM modell alapja, valamint az ipar számára a teljesítményértékelés központi eleme. Több kutatás (*Bray, 2006; Gordon-Győri, 2009*) foglalkozik nemzetközi viszonylatban (Távol-Kelet, Egyesült Államok, Európai Unió) oktatási környezetek elemző összehasonlításával, és az elmúlt évek esettanulmányai, fejlődés-vizsgálatai (*Kozma, R., 2009; Huarng, 2011; Hargreaves és Fullan, 2012*) egyre inkább az IKT-eszközök bevezetésének és alkalmazásának sajátosságait és az oktatásban megjelenő szerepét vizsgálja az osztálytermi bevezetés kapcsán. A megjelenő eltérések és egyezések vizsgálata a kutatások fő fókusza a hagyományos oktatási környezettel összehasonlítva regionális, országos és kontinensi szinten.

Jelen tanulmányomban a humán tőke szerepét és kompetenciáit helyezem előtérbe elsősorban a humán teljesítményt támogató technológia szempontjából, amely a minőségbiztosítás egy lényeges elemeként a mérhető és költséghatékony teljesítmény mérésére szolgál. Alapja, hogy az emberi teljesítmény több tudományterület oldaláról is vizsgálható. (*Chyung, 2008*). Az oktatás területén az egyik legadekvátabb terület lehet a pedagógusi munka minőségi értékelése,

(*Mourshed–Chijioko–Barber, 2011*) és a támogató rendszerek (*Simmons és Hawkins, 2009; Hargreaves 2012; Leask és Pachler, 2013*) vizsgálata. Vizsgálatom során kitérek a teljesítményfejlesztés nemzetközi szervezete (International Society for Performance Improvement (ISPI) által kodifikált szabványokra, amelyek a minőségi teljesítménytámogatás a gyakorlatban való alkalmazhatóságát vizsgálják. Ennek során olyan fókuszpontokat határoznak meg, amelyek a későbbi pedagógiai kultúra fejlesztésében és a kompetenciafejlesztésben is fontos szerepet töltenek be.

1. Bevezetés

Az OECD országok legtöbbjében az oktatás és képzés tartalma, színvonala, költsége, szerkezete és irányítása stratégiai kérdésként jelenik meg. A színvonalas oktatást és nevelést nemcsak a gazdasági siker kulcsaként tartják számon, hanem egyre inkább a jólét és a társadalmi béke forrásának is tekintik. (*Kádár-Fülöp, 2002*) Napjaink oktatásában ugyanis egyre erősödő szerepe van a meritokráciának, amelyben az egyén pozícióját a teljesítményétől teszik függővé: az iskolai végzettség teljes egészében meghatározza az egyén társadalmi státuszát, foglalkozási pozícióját és lehetőségeit. (*Sági, 2006*) A nemzetek és az egyének versenyképessége szempontjából az OECD az anyagi tőkével egyenrangúan fontosnak tekinti az emberi és a társadalmi tőkét, amibe a tudás mellett beleérti az egyének együttműködési készségeit és képességeit; önállóságát; tanulásához, munkához való viszonyulását éppúgy, mint a társadalmi hovatartozásukat. Az iskola tehát determinálja az életünket. Az, azonban, hogy mitől jó egy iskola, mitől tud hatékonyan oktatni, milyen minőségstandardoknak kell megfelelnie – komplex kérdés. Több kutató foglalkozott már az évtizedek alatt a kérdéskörrel, mind a sikertényezők (pl.: *Scheerens 2004, Hattie 2014*), mind a tanári pálya klímavizsgálata kapcsán (*Nagy, 1998; Jelentés a magyar közoktatásról, 2006*). A kutatások arra az eredményre vezettek, hogy nem a pedagógusok iskolai végzettsége és szakmai felkészültsége a legfontosabb sikertényező, mint ahogyan nem is attól sikeres egy iskola, hogy hány tanuló szerzett nyelvvizgabizonyítványt, vagy milyen eredményt ért el tanulmányi versenyeken. A munkaközösségek, tanári közösségek és a munkahelyi klíma sokkal nagyobb szerepet játszik az iskolai teljesítményben, mint azt egyéb más faktorok mellett gondoltuk. (*Hattie, 2014*)

Az 1960-as, 70-es években az iskolaeredményességi kutatás (school effectiveness research) (*Gyökös és Szemerszki, 2014*) mint új diszciplína megjelenésével szinte egyidőben jelent meg az oktatástechnológia területén a humán teljesítménytámogató technológia fogalma és rendszere, amely mára a minőségbiztosítás és az EFQM (European Foundation for Quality Management) modell alapja, valamint az ipar számára a teljesítményértékelés központi eleme. Lényeges a hasonlóság a HPT alaptételével, miszerint az emberi teljesítményt számos

tényező határozza meg, mint a pszichológia, a rendszerelmélet, a mérnöki és üzleti menedzsment (*Chyung, 2008*), míg az iskolai eredményesség során szintén a folyamatra koncentrálva a három társtudomány, a közgazdaságtan, a szociológia és a pszichológia mentén válik értelmezhetővé (*Teddlie és Reynolds, 2000*). Tanulmányomban éppen ezen okokból kifolyólag a teljesítmény témakörét járom körbe a humán teljesítménytámogató technológia (Human performance Technology, a továbbiakban HPT) rendszerét. Munkám során ismertetem a HPT fogalmi kereteit, illetve nemzetközi sztenderdjét, majd az oktatás oldaláról mutatom be a humán teljesítménytámogatás megjelenését a nemzetközi és a hazai oktatáspolitikai trendekben. Munkám célja a humán teljesítménytámogató technológia bemutatása, és az oktatásban a humán tőke sok szempontú megközelítése és egy későbbi, összehasonlító vizsgálat előkészítése.

2. A Humán Teljesítménytámogató Technológia (HPT) fogalmi keretei

A humán teljesítménytámogató technológia fogalma az oktatástechnológia területén bontakozott ki az '50-es-'60-as években. A '70-es években a gyakorlati alkalmazás révén terjedt el széles körben (*Dean és Ripley, 1997; Stolovitch és Keeps, 1999; Gilbert, 2007*).

Később a humán teljesítménytámogatás és az oktatórendszerek tervezésének (Instructional Systems Design –ISD) területe kettévált.

Több fogalmat is találunk a szakirodalomban a humán teljesítményt támogató technológia definiálására, ezek közül jelen tanulmányban kettőt ismertetnék. Az első, *Pershing* (2006) definíciója, amely alapján a HPT, az egyének és a szervezet teljesítmények javítása érdekében tett lépések összessége. A másik fogalom, a legnagyobb nemzetközi szervezet, az International Society for Performance Improvement (ISPI) által definiált fogalom, mely szerint a HPT-n egy olyan komplex megközelítést értünk, amely segít fejleszteni a hatékonyságot, a termelékenységet, és bizonyos kompetenciákat, speciális módszerek és eljárások révén. Ezen túlmenően olyan problémamegoldási stratégiákat kínál, amelyek növelhetik az egyének teljesítményét. Konkrétabban, olyan komplex folyamatot értünk rajta, melynek elemei a kiválasztás, az elemzés, a tervezés/fejlesztés, a végrehajtás és az értékelés, annak céljából, hogy az alkalmazott programok minél költséghatékonyabb módon befolyásolják az emberi viselkedést a teljesítmény növelése érdekében.

A rendszer három alapvető folyamat kombinációját foglalja magában: a teljesítményelemzést; az okok feltárását; valamint a beavatkozás folyamatának kiválasztását, az egyén, a csoport és a szervezet szintjén (*ISPI*). Több helyen Human Performance Improvement, azaz humán teljesítményfejlesztés néven ismertes, és számos más teljesítménytámogató rendszerhez hasonlatos, azonban ezeknél komplexebb. Ennek fő fókusza a teljesítmény javítása a társadalom, a szervezet

és az egyén szintjén. Az oktatási eredményesség intézményesült megjelenése is erre az időszakra tehető, ugyanis 1990-ben jött létre a Congress for School Effectiveness Improvement (ICSEI) szervezet, illetve folyóiratuk a School Effectiveness and School Improvement (SESI).

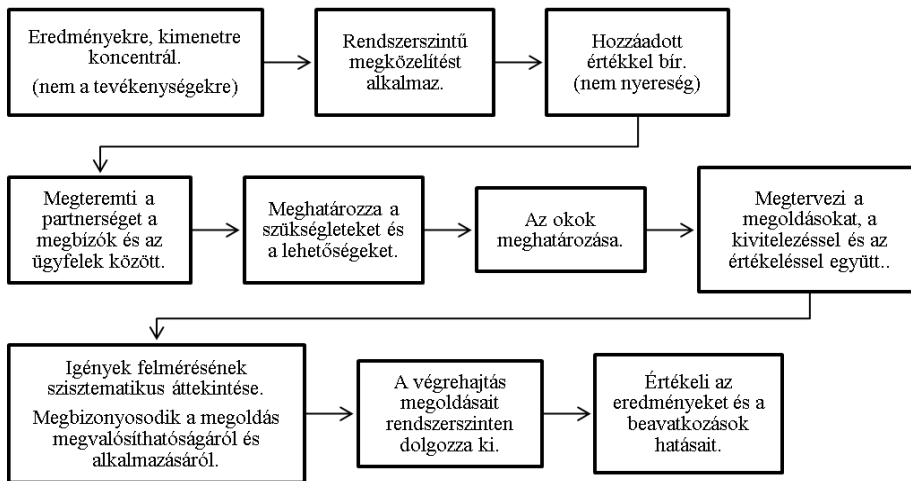
A HPT alapja az a feltételezés, miszerint az emberi teljesítmény több oldalról is mérhető. A mérés empirikus módszerekkel, megfigyelések és kísérletek által történik, melynek célja a döntéshozók tájékoztatása. Ezen mérések eredménye a célzott és eredményorientált, költséghatékony változások bevezetése a teljesítményjavítás érdekében reaktív és proaktív módon egyaránt (Chyung, 2008). A módszer három fő komponensből épül fel, az ember, a teljesítmény és a technológia egységéből.

Ember (Human)	szervezetet alkotó egyénekből és csoportjaikból áll
Teljesítmény (Performance)	tevékenységek és mérhető eredmények
Technológia (Technology)	a gyakorlati problémák megoldására alkalmazott rendszeres és szisztematikus megoldások

9. ábra A Humán Teljesítménytámogató Technológia három összetevője

A HPT több tudományterületet használ módszereiben, például a viselkedépszichológiát, a pedagógiai/oktatási rendszertervezést, a szervezetfejlesztést, valamint az emberi erőforrás-menedzsmentet. A módszer lényege, hogy a jelenlegi teljesítmény elemzése során beazonosítják azokat a teljesítményben jelentkező szakadékokat, hiányosságokat, amelyeket később a változásmenedzsment és a teljesítménynövelés egyéb módszerei során fejleszt, majd ennek eredményét értékeli. A folyamat a teljesítményfejlesztési stratégiára épül. Általános félreértés, hogy a technológián az infokommunikációs eszközöket értik. Mint az 1. ábra is mutatja, a technológia ebben az értelemben tudományos ismeretek, tudáselemek gyakorlati alkalmazását jelentik például az iparban. A tudományos ismeretek elsősorban műszaki irányultságú, a mérnöki és alkalmazott tudományok területéről származnak.

A humán teljesítménytámogató technológia rendszere tíz alapelven keresztül mutatja be működésének legfontosabb elemeit.



10. ábra A HPT tíz alapelve (ISPI, 2012) (saját fordítás)

A fogalommal az 1990-es évektől foglalkozik behatóbban az akadémiai szféra, és számos intézmény képzési programjába is bekerült, diplomás és posztgraduális képzések formájában. A '90-es évek végén azonban (Stolovitch és Keeps, 1999) egyre nagyobb szakadék keletkezett a humán teljesítménytámogató technológia gyakorlati alkalmazása és az akadémiai/kutatói szféra munkái között, ennek orvoslására számos, ezzel kapcsolatos kutatás vette kezdetét. Az oktatási intézmények hatékonyságának mérésére intézményesült képzés hazánkban a 2000-es években jelent meg a szakirányú továbbképzési szakok formájában, és a szakvizsgával egyenértékű továbbképzési szakoknál, mint a tanügyigazgatási szakértő vagy a közoktatás-vezetői képzés.¹ Jól példázza a fogalmak tisztázatlanságát, hogy a teljesítményfejlesztés nemzetközi szervezete csak többszöri névváltoztatás után, 1995-ben vált véglegessé, International Society for Performance Improvement (ISPI), azaz a Teljesítménytámogatás Nemzetközi Szervezete néven, (Chyung, 2008) amely a mai napig támogatja tevékenységével a fejlesztést.

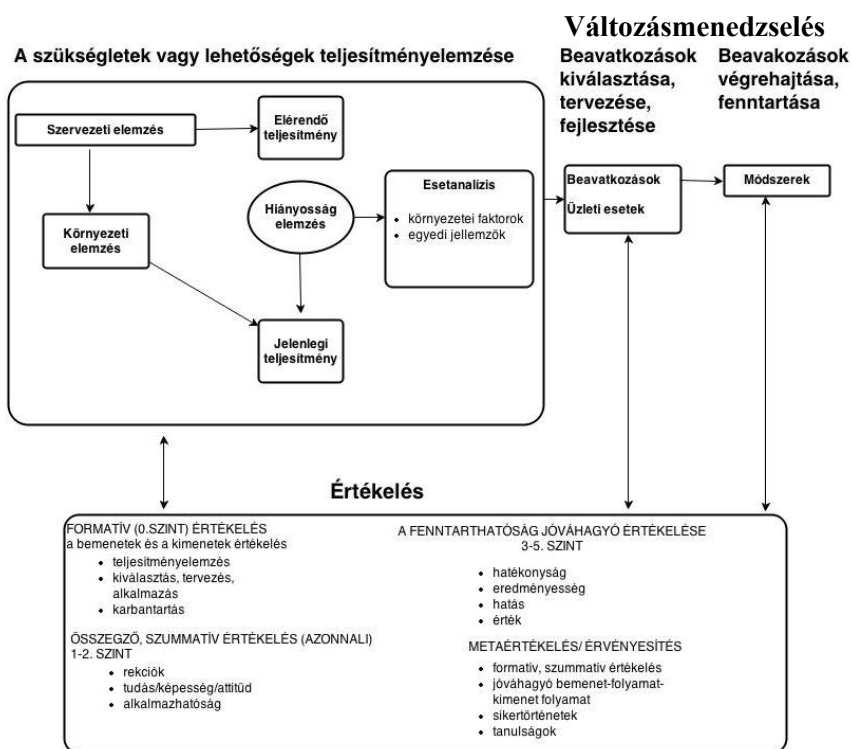
A következő fejezetben áttekintjük a humán teljesítményt támogató technológia modelljeit, sztenderdjeit, amelyet az ISPI (International Society for Performance Improvement) szervezet deklarált a 2012-es évben.

¹ A tanárképzés területén, és a szociálpedagógus képzésben természetesen már a '70-es évektől szerepelnek tanegység szinten ilyen ismeretek, például Vezetési ismeretek, szervezetfejlesztés.

3. A teljesítményfejlesztés nemzetközi sztenderjei (International Society for Performance Improvement (ISPI))

A teljesítményfejlesztés modellálása egy fontos lépés volt a rendszer alkalmazásában és más tudományterületeken való adaptálásában.

A humán teljesítménytámogatási rendszer legismertebb modellje az ISPI szervezet által kidolgozott modell, amely egy folyamatábrán keresztül mutatja, be a teljesítménytámogatás legfontosabb lépéseit.



11. ábra A HPT-modell: a teljesítményfejlesztés modellje (saját fordítás) (Tiem, Moseley és Dessinger, 2012)

A HPT folyamata a jelenlegi és az elvárt állapot összehasonlításával kezdődik az egyén és szervezet szintjén, amely során azonosíthatóvá válnak a teljesítménykülönbségek. Az esetanálízis során sor kerül az okok elemzésére, melynek célja meghatározni, hogy a teljesítményre milyen hatást gyakorol a munkakörnyezet (információk, erőforrások, ösztönzők) és az egyéni tényezők (motívumok, egyéni készségek, képességek és kompetenciák).

A teljesítménykülönbségek és az okok azonosítását követően a megfelelő beavatkozások tervezése és fejlesztés következik. Ezek közé tartozik a mérési és visszacsatolási rendszer kialakítása, például a kompenzációs és jutalmazási rendszerek, valamint a képzés és fejlesztés kereteinek, hatókörének megadása. Ezt követően a beavatkozások végrehajtásra kerülnek, és a változásmenedzselés elkezdődik. A folyamat minden fázisa után értékelés zajlik. Kezdetben formatív értékelés történik (a teljesítményelemzés, az okok elemzése, a beavatkozás kiválasztása és a változás folyamata során). A második szinten zajló szummatív értékelés az alkalmazottak közvetlen visszajelzéseire fókuszál. A fenntarthatóságot mérő értékelés a hatékonyságot és az eredményességet monitorozza. A végső értékelés középpontjában az üzleti eredmények javítása áll, úgy, mint minőség, termelékenység, értékesítés, ügyfelek megtartása, nyereségesség, piaci részesedés), illetve a beavatkozások megtérülése. A végső értékelés tulajdonképpen egy értékelés az értékelésről (meta értékelés), amelyben a korábbi értékelések tapasztalatait is magában foglalja.

A rendszer egy dinamikus, körkörös folyamatként fogható fel, és fenntarthatósága miatt folyamatos tevékenységet igényel.

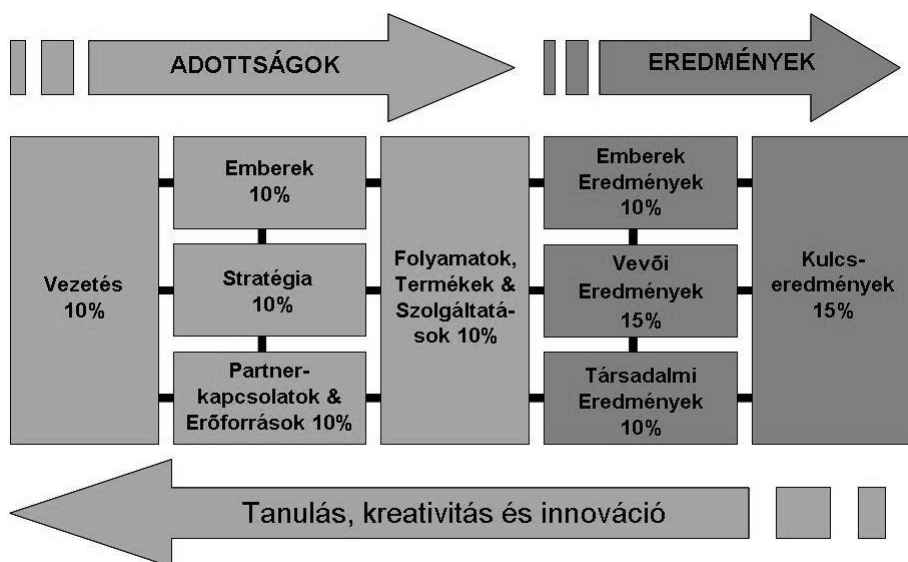
Bár a humán teljesítménytámogató technológia elsősorban az ipar és a termelési szektor területén terjedt el, a következő fejezetben jól láthatjuk, hogy az oktatás, és elsősorban az oktatási rendszerek és az egyén szintjén megjelenő hatékonyságvizsgálatokban megjelennek elemei.

4. Az eredményesség faktorai

Az oktatási és iskolai környezet, azaz a tanulók, a tanárok, iskolavezetők értékelésére és mérésére az OECD országokban a 2013-as mérésekből is jól láthatóan egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek (*Synergies...*, 2013 idézi Gyökös és Szemerszki, 2013).

A nemzetközi kutatások azt mutatják, hogy az iskolai működés sikertényezőit két nagy irányzat befolyásolta az elmúlt években. Egyrészt a tanulási kimenetek (learning outcomes) (Setényi, 2013) oldaláról értékelhetjük a sikeres iskolát, másrészt a tanulási és a tanítási célok megvitatása és kitűzése szempontjából. Ezen folyamatokban a bemenet és az eredmények átgondolása az elszámoltathatóság volt a fő mozgatórugó. A másik nagy irányzat Scheerens, Glas és Thomas (2003) munkásságához köthető, aki OECD-s, amerikai, angol és holland kutatók és empirikus felmérések szintetizálásával 16 olyan faktort azonosítottak, mely minden eddiginél erősebb hatással van az iskolai működés minőségére, sikerére.

Az iskola, mint szervezet modelljét jól lefedi az EFQM-modell, amely a szervezeti önértékelést segíti, illetve a Nemzeti Minőségi Díj pályázat alapjául szolgál. Elveiben jól illeszkedik a humán teljesítménytámogató technológia fent vázolt elemeihez, és faktoraihoz.



EFQM Kiválóság Modell 2010 ©EFQM, magyar fordítás ©Szövetség a Kiválóságért KHE

12. ábra Az Európai Kiválósági Modell (EFQM) felépítése (Forrás: http://pszk.nyme.hu/tamop412b/minosegfejlesztes/az_efqm_modell.html)

A modell két fő részből áll: adottságokból, amelyen az alkalmazott módszereket, technikákat kell érteni, és az elért eredmények vizsgálatából. Mindkettő egyforma súllyal bír az értékelésben, és külön kategóriarendszer tartozik minden eleméhez. Az ISPI által kidolgozott sztenderdhez jól igazodik.

Az **Adottságok** fogalmkörébe tartozó öt kritérium sorolható, amely az ISPI modell alapján szükségletek és lehetőségek elemzése során a szervezeti-és környezeti elemzést, a jelenlegi helyzet és a hiányosságok számbavételét foglalja magába. A **Vezetés (1. kritérium)** során értékelhető a vezetőség személyes példamutatása, elkötelezettsége a teljes körű minőségmenedzsment értékek mellett, a fejlesztések, rendkívüli teljesítmények vezető általi támogatása, elismerése. Második kritériumként megjelenik az **Üzletpolitika, stratégia, melynek** során azt vizsgálják, a szervezet hogyan, milyen információk felhasználásával, és hogyan alakította ki stratégiáját a szervezet, hogyan adaptálja a jelenlegi helyzethez és javítja az abban megfogalmazottakat. A visszacsatolásra, azaz a vevői és partneri elégedettségre vezető folyamatok itt jelennek meg. A HPT modellben is központi, és ciklikusan ismétlődő folyamatot jelent az értékelés. A harmadik kritérium a **Munkatársak irányítása, amely tulajdonképpen** a modell egyik legfontosabb eleme: a humán erőforrás gazdálkodás, amelynek középpontjában a teljesítmény növelése áll. A humán erőforrás gazdálkodás a modell minden kritériumában megjelenik, mintegy katalizátora a folyamatoknak. Fontos, hogy a szervezet összhangba hozza üzletpolitikáját és stratégiáját az emberi erőforrások

tervezésével, gondoskodjon a munkatársak képzéséről, fejlesztéséről, bevonja őket a fejlesztésekbe, és elismerje őket. A **Partnerkapcsolatok és Erőforrások, mint negyedik kritérium elsősorban** a szervezet pénzügyi erőforrásainak kezelését jelenti, valamint a hatékony erőforrás-gazdálkodást, ideértve a humánerőforrás tudását és a rendelkezésre álló technológiáját.

A HPT modellben ismertetett beavatkozások és üzleti esetek folyamathoz hasonlítható az EFQM-modellben a Folyamatok irányítása kritérium. Az egyes folyamatok tervezésénél megfogalmazott önértékelés kitér a vevői igények és elvárások figyelembevételére. Említést tesz arról, hogyan javítja, fejleszti a szervezet folyamatait, hogyan erősíti vevői kapcsolatrendszerét.

Alapkérdés tehát a „hogyan”, a „módszer”, az „eljárás”. Az öt kritérium azt fedi le, hogy hogyan működik a szervezet, miként éri el, hogy eredményesen tudjon működni.

A modell másik oldala az **Eredményekre** fókuszál, amely az ISPI modelljében az elérendő teljesítményben, és a beavatkozások értékelésében jelenik meg. A vevők (6. kritérium), a munkatársak (7. kritérium), a vezetés és a társadalom vonatkozásában (8. kritérium) elért eredményeket veszi számba és értékeli. A folyamatos fejlődés elérésében az innováció és tanulás által játszott szerep fontosságát jelzi, hogy a modellben külön ki is emelik, melyet a visszafele mutató nyíl jelképez, egyben arra is utalva, hogy az eredmények felől az adottságok felé történő visszacsatolást pontosan az innováció és a szervezeti tanulás biztosítja.

Jelen tanulmányban Scheerens (2005) faktorait mutatom be az EFQM és az ISPI által kidolgozott modellel összhangban. Az eredményes iskolához a humánerőforrással szembeni magas elvárásokra és teljesítményorientációra van szükség, a tanulási idő hatékony kihasználására, a tanterv prioritásainak megfelelő ismeretere és minőségére jó vezetési stratégiára, a tantestületen belüli jó munkahelyi és iskolai, tantermi klímára, konszenzusra és kohézióra. Biztosítani kell a lehetőséget strukturált tanításra és differenciálásra, illetve a hatékony időgazdálkodást is figyelembe kell venni. A fent említett modellben is gyakran hangsúlyozott megerősítés, értékelés és folyamatos visszajelzés folyamatosan szükséges.

A sikerfaktorok számbavétele után megvizsgáljuk, hogy a pedagógusok mit is gondolnak saját munkájukról, és áttekintjük, hogy a hazai pedagógus életpálya modell bevezetése hogyan hathat ezen folyamatokra.

5. A humántőke értékelése az oktatásban az oktatók oldaláról

A pedagógusi munka értékelése és a támogató rendszerek szerepe gyakori és időről időre visszatérő téma napjaink oktatáspolitikájában, elsősorban a tanulói teljesítménymérések elemzése során. Az iskolai eredményesség-vizsgálatokban kapcsán az 1990-es években, valamint a 2000-ben született oktatásméleti modellekben egyre nagyobb hangsúlyt fektettek a tanári munka elégedettségének

vizsgálatára, valamint arra, hogy a tényezők együttes hatása (pl. munkahelyi klíma, közösség) milyen hatással van az iskola eredményességére és közvetetten a tanulói teljesítményre.²

Sági Matild és mtsai. (2009) több kutatást végeztek a tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség témakörben. A kilencvenes évek kutatásai már kimutatták, hogy diákok teljesítményét a családi háttér mellett az iskolai hatások közül leginkább a pedagógus munkájának minősége befolyásolja. (Goldhaber, 2012)

Azonban, azt hogy milyen ismertetőjegyekkel rendelkezik a jó tanár, már nem egyszerű definiálni, hiszen a kutatások során arra jutottak, hogy nincs egyetlen olyan indikátor jellegű mutató sem, amely alapján a pedagógus teljesítménye egyértelműen, egyszerű eszközökkel értékelhető lenne. (Sági, 2009) Linda Darling-Hammond összefoglaló jelentésében megfogalmazta, hogy önmagában sem a pedagógus általános képességei, intelligenciája, sem tantárgyi tudása, sem képzettsége (diploma jellege és minősége), sem pedig a tanításban eltöltött ideje – tehát egyetlen, egyszerűen mérhető és számon tartható tényező – sem mutatott jelentős kapcsolatot az általa tanított tanulók iskolai teljesítményével, vagyis a pedagógus munkájának eredményességével. (Darling-Hammond, 2000)

A pedagógusok munkájának eredményességét tehát nem lehet egyszerű mérőszámokkal, indikátorokkal mérni, ebben különbözik az ipari szféra termelékenység mérőszámaival. Ehhez olyan komplexebb módszerek szükségesek, amelyet például a pedagógus életpálya-modell kínál. A HPT-modelljében megjelenő értékelési-, visszacsatolási-, jutalmazási- és szankcionálási módszerek alkalmazhatók lehetnek a pedagógusi munka értékelésére is.

A következőkben a humán teljesítménytámogató technológia két lehetséges eszközét mutatjuk be, elsőként egy nemzetközi mérés eredményeit ismertetjük, majd a hazánkban, a tavalyi évben bevezetett pedagógus életpálya-modell kerül bemutatásra.

5.1. Nemzetközi tanárvizsgálat –TALIS (Teaching and Learning International Survey)

Az OECD – a fejlett országok gazdasági és társadalmi fejlődést támogató kormányközi együttműködési szervezete 2008-ban hívta életre TALIS (Teaching and Learning International Survey) néven oktatásügyi programját a tanári pályán dolgozó pedagógusok felmérésére. A nemzetközi tanárvizsgálatot az OECD Nemzetközi Indikátor Munkacsoportjának (INES) az oktatás körülményeivel

² A témában megjelent összefoglaló tanulmány Gyökös Eleonóra-Szemerszki Marianna Hol tartja ma az oktatás-eredményességi kutatás (Új Pedagógiai Szemle 2014. 1-2. sz.). A tanulmányban kitérnek az oktatás-eredményességi kutatások korszakos áttekintésére, amely jelen összefoglalás alapját is képezi.

foglalkozó szakértői hálózata kezdeményezte azzal a céllal, hogy a részt vevő országokban összehasonlítható mutatókkal megállapítsa a pedagógiai munka értékelésének jellemzőit, a tanárok továbbképzésének, szakmai fejlődésének jellemzőit, a tanároknak az iskolával, mint munkahellyel, illetve a tanítással kapcsolatos attitűdjeit, nézeteit és az iskolavezetés jellemző sajátosságait. (TALIS, 2009. 4.)

Az OECD TALIS-vizsgálat jelentőségét kiemeli, hogy ez az első olyan, kormányok által kezdeményezett nemzetközi vizsgálat, amelyik a tanárokat kérdezi meg a tanítás és a tanulás körülményeiről, munkájukról és az iskolához, mint munkahelyhez való viszonyukról.

A TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2013) tehát egy olyan nemzetközi vizsgálat, amely a pedagógusokról és a pedagógusoktól gyűjt információt. A felmérés azt mutatja be, hogy a tanárok munkakörülményei és a tanulási környezet, amelyben dolgoznak milyen jellemvonásokkal bír, illetve a felmérés során arról kérdezték a pedagógusokat, milyen körülmények között dolgoznak, hogyan ismerik el munkájukat, vagy milyen szakmai fejlődési lehetőségeik vannak, és milyenek az iskolával és a tanítással kapcsolatos nézeteik. A vizsgálat célja, hogy érvényes, időszerű és összehasonlítható eredményekkel szolgáljon tanári szakmáról, és ez által fejleszthetővé tegye annak stratégiáját. Ezen túlmenően célja, hogy jobban meg lehessen érteni a tanári szakmát és definiálni kompetenciát; továbbá valamint, az oktatás hatékonyságát befolyásoló indikátorokat meg tudjuk határozni, annak gyenge pontjaira is rámutatnak.³ A vizsgálatot részben összekapcsolták a PISA⁴ (OECD. PISA 2012) kutatással is, hiszen feltételezték, hogy a tanulói teljesítményméréseken elért eredmények és a pedagógusok elégedettsége és megbecsültsége között kapcsolat van.

A felmérés fő csomópontjaiban⁵ jól visszaköszönnek a humán teljesítménytámogató technológia kritériumai, természetesen a kutatás az oktatási színtérre vetíti a modellben megjelenő indikátorokat.

A tanárkutatást eddig két alkalommal végezték el, 2008-ban⁶ 24, 2013-ban már 34 országban⁷. Magyarország csak a korábbi mérésben vett részt. A TALIS-

³ vö. Humán Teljesítménytámogató Rendszer céljai és modellje

⁴ A PISA a 15 évesek szövegértési képességeit, valamint matematikai és természettudományos tudását teszteli, és amelyen Magyarország sem 2 éve, sem 5 éve nem teljesített jól. A PISA 2012-felmérés eredményei szerint a magyar 15 évesek nem csak a szövegértésben, matematikában és a természettudományokban rontottak jelentősen, hanem a kreatív problémamegoldásban is, ugyanis nőtt a szakadék a gyengék és a jól teljesítők között, azaz a gyengék még gyengébbek lettek. A mérések során a Robinson-effektust alkalmazzák, amely komplex és kreatív problémamegoldást kívánja vizsgálni, valós helyzeteket modellezve.

⁵ A TALIS során a szakértők mérték a hatékony tanítási-tanulási folyamat feltételeit, az iskolai és a tanári munka értékelését és az ezekről való visszajelzést, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének, továbbképzésének lehetőségeit, a tanítással kapcsolatos attitűdök és a tanítási gyakorlat helyzetét, a pályakezdő pedagógusok mentorálását, a pályakezdők tanítási munkájának értékelését, illetve az iskolai környezet jellemzőit.

vizsgálat rétegzett véletlen mintavételen alapuló kérdőíves adatgyűjtés volt, amelynek elsődleges mintavételi egysége az iskola.⁸ Mindenhol 200 iskolát választottak ki, ahol húsz, 5.-8. osztályban tanító tanár és egy vezető töltötte ki a kérdőívet. Az OECD a résztvevő országokon kívül egy nemzetközi kutatási konzorciummal valamint társadalmi partnerekkel és az Európai Bizottsággal működik együtt.

A pedagóguspálya klímavizsgálata, valamint a tanárok saját életpályájának megítélése tekintetében a kutatás eredményei azt tükrözik, hogy tízből majdnem tíz tanár elégedett, nyolc újra ezt a foglalkozást választaná, de csak harmaduk érzi azt, hogy megbecsülik. Pedig azokban az országokban, ahol érzik a megbecsülést, a diákok is jobban teljesítenek, például a PISA-méréseken, derült ki az OECD nemzetközi felméréséből.

A 2008-as hazai eredmény szerint a magyar tanárok a többi ország átlagához viszonyítva elégedetlenebbek a munkájukkal, és kevésbé hatékonyak tartják a saját teljesítményüket. Ezen kívül az átlagnál jóval kisebb arányban mondták azt, hogy szakmai fejlődésükhöz több továbbképzésre lenne szükségük. Kiderült továbbá, hogy Magyarországon kiugróan magas azoknak a pedagógusoknak az aránya, akik a képzés ára miatt nem tudtak részt venni továbbképzésen. Ezen túlmenően a tanárkutatás eredményei mutatták meg, hogy a hazai iskolákban jellemzőbbek az ismereteket rendszerező tanórai tevékenységek és kevésbé jellemzőek a diákközpontú tevékenységek, ráadásul a fiatalabb tanárok a konzervatívabbak. A magyar oktatáskutatók azt feltételezték, hogy a negatív önszelekció felerősödése, illetve a tanárképzés változásai állhatnak a háttérben.⁹

⁶ Magyarország 2008-ban részt vett a felmérésben.

⁷ 2008-ban részt vett országok:

OECD-tagországok: Ausztrália, Ausztria, Belgium, Dánia, Írország, Izland, Korea, Lengyelország, Magyarország, Mexikó, Norvégia, Olaszország, Portugália, Spanyolország, Szlovákia, Törökország

Partnerországok: Brazília, Bulgária, Észtország, Litvánia, Malajzia, Málta, Szlovénia

2013-ban részt vett országok:

OECD-tagországok: Alberta (Kanada), Ausztrália, Chile, Csehország, Dánia, Anglia (Egyesült Királyság), Észtország, Finnország, Belgium, Franciaország, Izland, Izrael, Olaszország, Japán, Korea, Mexikó, Hollandia, Norvégia, Lengyelország, Portugália, Szlovákia, Spanyolország, Svédország, Egyesült Államok

Partnerországok: Abu Dhabi (Egyesült Arab Emírségek), Brazília, Bulgária, Horvátország, Ciprus, Litvánia, Malajzia, Románia, Szerbia, Szingapúr

⁸ „Teaching and Learning International Survey”: PEDAGÓGUSOK AZ OKTATÁS KULCS-SZEREPLŐI: Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2009 p. 5.

⁹ „Teaching and Learning International Survey”: PEDAGÓGUSOK AZ OKTATÁS KULCS-SZEREPLŐI: Összefoglaló jelentés az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről.

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Budapest, 2009 p. 5.

A következő mérés 2018-ban lesz, amelyben már 2013-ban bevezetett új minősítési rendszer, a pedagógus életpályamodell hatását is lehet(ne) mérni, ha hazánk újra csatlakozna a méréshez.

5.2. A pedagógusi munka minőségi értékelése-pedagógus életpálya-modell

2013-ban bevezetésre került a pedagógusi munka komplex, minőségi értékelése, amely nagy úrt tölt be a pedagógus teljesítményértékelés rendszerében. A pedagógusi munka értékelésére korábban is megvalósult, azonban sok esetben inkább lokálisan, intézményi szinten, például formatív, igazgatói értékelések során. A mostani modell célja az, hogy a „pedagógus életpálya-modellben a pedagógusképzésnek, a pályakezdők mentorálásának, támogatásának és a pedagógusok folyamatos – egész pályafutás alatt zajló – szakmai fejlődésének, továbbképzésének egységes rendszerre kell összeállnia”. (Thaisz, 2013)

Az értékelés az egyéni teljesítményen alapul, amelyhez portfóliót¹⁰ kell a tanároknak készíteni, amelynek célja a pedagógiai fejlődés és tapasztalatok folyamatos rögzítését jelenti az életpálya különböző szakaszaiban. (Falus és Kimmel, 2003) A portfólió a pedagógiai gyakorlatban már nemcsak a pedagógusok, hanem a tanulók fejlődését is bemutató dokumentummá is vált. (Kis-Tóth és Komló, 2008)

Az iskolai gyakorlatban két kiemelten fontos funkciója van/lesz a portfóliónak. Egyrészt a szakmai fejlődés folyamatos segítése, másrészt az életpálya egyes szintjein a feljebb lépést lehetővé tevő minősítés megalapozása. A rendszeres szakmai ellenőrzés-értékelés során a szakértők és szaktanácsadók számára fontos információforrás a pedagógus portfóliója, amelyet a támogatás/segités szándékával elemeznek, értékelnek. (Kotschy, 2013)

Az életpálya különböző szintjeire való pályázások során az értékelés lesz jellemző. A kétféle megközelítés a portfólió két különböző típusát: a folyamatosan készített „munkaportfóliót”, illetve a cél által meghatározott „értékelési vagy bemutató portfóliót” részesíti előnyben. (Kotschy, 2011)

A szakmailag kiváló portfólió nagyban segítheti a humán teljesítmény növelését és monitorozását, hiszen bemutatja a pedagógus személyiségét, a készítőjének a módszertani kultúráját, a pedagógus egyéni szemléletmódját, gyermekképét; a pedagógus elhivatottságát, valamint hogy a pedagógus magas szinten a birtokában van mind a nyolc kompetenciának¹¹.

¹⁰ A portfólió egy olyan dokumentumgyűjtemény, amely alapján végigkísérhető a pedagógus (vagy más szakember) szakmai útja, tevékenysége, fejlődése, nehézségei és sikerei egyrészt a tények tükrében, másrészt magának a pedagógusnak a reflexiói, értelmezése alapján. (Kotschy, 2013)

¹¹ A pedagógusoktól elvárt nyolc kompetencia: a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése; a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése; esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre; szaktudományos, szak-

A pedagógusok mellett a tanulókkal szemben is számos eljárás fogalmazódik meg a teljesítményükkel kapcsolatban, számos új kompetenciát el kell sajátítaniuk a jövőben a jobb humán teljesítmény elérése érdekében.

6. Összegzés

A humán teljesítménytámogató technológia kezdetben az oktatástechnológia területéről fejlődött ki, ma már az iparban történő alkalmazása a domináns. Ahogyan a tanulmányból láthatjuk az oktatásban ma is központi szerepet tölt be a teljesítmény és annak mérése, csak nem annyira tudatosan és szisztematikusan alkalmazott formában, mint a versenyszférában. A teljesítmény mérésére és támogatására számos alternatív megoldás bontakozott ki (pl. tanulói teljesítménymérések, pedagógus életpályamodell portfólió), amely a HPT elvein nyugszik. A témában lefolytatott kutatások alapján, és a rendelkezésre álló módszerekkel lehetővé válik regionális, nemzeti és nemzetközi szinten is vizsgálni az iskolai eredményességet (*Szemeszki-Gyökös, 2014*). A kutatók felvetik, hogy a nem lineáris kapcsolatok azonosítása is kívánatos lenne a különböző faktorok között, amely véleményem szerint a HPT modelljében elemezhetővé válna. Vizsgálat tárgya lehetne a tanárok tárgyi tudása, valamint az elektronikus tanulási környezetek közvetlen és közvetett hatása a digitális, IKT-kompetenciára. A szakirodalmi elemzések alapján ugyanis arra jutottam, hogy szükséges lenne az életpályamodellben a nyolc kompetenciát információs és kommunikációs technológia oldaláról is vizsgálni, vagy egy másik álláspont szerint kilencedik elemként bevezetni az IKT-kompetenciát.

Munkám során úgy vélem, hogy sikerült átfogó képet adnom a rendszer fogalmi struktúrájáról és a köznevelésben betöltött szerepéről. További elemzések során tervezem a tanulói teljesítménymérések és az életpályamodell humán teljesítménytámogatás szempontjai alapján történő elemzését az elektronikus tanulási környezetek kontextusában.

Irodalomjegyzék

- Bray, C. (2006). Coming out in bytes and pieces: Self-identification online. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching* (2)3.
URL: <http://jolt.merlot.org/vol2no3/bray.htm>
Chyung, S. Y. (2008). Foundations of instructional and performance technology. Amherst, MA: HRD Press.

tárgyi, tantervi tudás; a pedagógiai folyamat tervezése; a tanulás támogatása; a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése; kommunikáció és szakmai együttműködés; elkötelezettség, felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

- Darling-Hammond, L. (2000): Teacher Quality and Student Achievement. A review of State Policy Evidence. Education Policy Analysis Archives, vol. 8. No. 1. pp. 1–46.
- Dean, P. J. és Ripley, D. E. (szerk.) (1997). Performance Improvement Pathfinders. International Society for Performance Improvement (ISPI). Washington, DC
- Az Európai Kiválósági Modell (EFQM) felépítése.
URL:
http://pszk.nyme.hu/tamop412b/minosegfejlesztes/az_efqm_modell.html
- Evaluation and Assessment in Education, OECD, 2013 idézi Gyökös Eleonóra és Szemerszki Mariann (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás?. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2 .sz. 43-63.
URL:
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00162/pdf/EPA00035_upsz_2014_01-02_043-064.pdf
- Falus Iván – Kimmel Magdolna 2003. A portfólió. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet – Gondolat Kiadói Kör, Budapest.
- Gilbert, Thomas F. (2007). Human Competence: Engineering Worthy Performance , Pfeiffer, ISBN 978-0-7879-9615-4
- Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching. Surveying the Evidence on Student Achievement and Teacher Characteristics. *Education Next*, 2 (1), 50–55.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Gyökös Eleonóra és Szemerszki Mariann (2014): Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás?. *Új Pedagógiai Szemle*, 1-2 .sz. 43-63.
URL:
http://epa.oszk.hu/00000/00035/00162/pdf/EPA00035_upsz_2014_01-02_043-064.pdf
- ISPI What is Human Performance Technology? Letöltve: 2014. július 7.
URL: <http://www.ispi.org/content.aspx?id=54>
- Hattie, J. (2014): What really works in schools and classrooms? . BBC sorozat (rádióadás).
URL: <http://www.bbc.co.uk/programmes/b04dmxwl>
- Hargreaves, A. és Fullan, M. (2012): Professional Capital: Transforming Teaching in Every School Paperback. New York: Teachers College Press, Abingdon: Routledge
- Huarnng, K.-H. (2011): A comparative study to classify ICT developments by economies. *Journal of Business Research*. 64 (11). 1174–1177.
URL:
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0148296311002050#>

- Kádár-Fülöp Judit (2002): EAG 2002 – Briefing Notes (Hungary). First Draft Tájékoztató Anyag Magyarország Számára Az OECD Education At A Glance (Pillantás Az Oktatásügyre) 2002. évi kiadásának sajtóbemutató-jához.
URL: <http://www.oecd.org/newsroom/1835793.pdf>
- Kis-Tóth Lajos és Komló Csaba (2008): Az elektronikus oktatási portfólió a gyakorlatban, PEDAGÓGUSKÉPZÉS 6: (3) pp. 63-77.
- Kotschy Beáta (szerk.) 2011. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szten-derdjei. Módszertani kiadványok. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_f_ejlodes_sztenderdjei.pdf (Letöltve: 2014. július 7.)
- Kotschy Beáta (2013): A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatá-ban.
URL: https://www.oktatas.hu/pub_bin/unios_projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/3_1_5_1_hirlevel_Kotschy_Beata_portfolio.pdf
(Letöltve: 2014. július 7.)
- Kozma, R. (2009). Assessing and teaching 21st century skills: A call to action . In F. Schueremann & J. Bjornsson (eds.), The transition to computer-based assessment: New approaches to skills assessment and implications for large scale assessment. Brussels: European Communities.13-23.
- Leask, M. és Pachler, N. (2013) Learning to teach using ICT in the ssecondary school: a companion to school experience. 3. kiadás. Routledge
- OECD. PISA 2012 Results: creative problem solving students's in tacking real-life problems (vol.5). OECD-jelentés, OECD, 2014.
- OECD (2014): TALIS 2013 Results: an International Perspective on Teaching and learning, OECD Publishing.
URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-e>
- Pershing, J.A. (2006). Handbook of Human Performance Technology: Principles Practices Potential. San Francisco: Pfeiffer. ISBN 0-7879-6530-8.
- Reynolds, D., Teddlie, C., Creemers, B., Scheerens, J. és Townsend, T. (2000): An introduction to school effectiveness Research. In: C. Teddlie és D. Reynolds (szerk.): *International handbook of school effectiveness research*. Falmer, London, New York. 3–25
- Mourshed, M—Chijioke, C.—Barber, M. (2011): How the worlds most improved school systems keep getting better. Educational Studies.1. 7-25. URL: <http://ideas.repec.org/a/nos/voprob/2011i1p7-25.html>
- Nagy Mária (1998): Tanári pálya és életkörülmények. Educatio, 1.177-181.
- Nagy Mária és Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor, Lannert Judit (Szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Országos Közokta-tási Intézet, Bp. 2006. 313-340.
URL: <http://mek.oszk.hu/01300/01399/html/index.htm>

- Sági Matild (2006) : A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség. In: Eredményes iskola: adatok és esetek. Lannert Judit és Nagy Mária (szerk.) Budapest: OKI, 2006.
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/sagi-matild-tanari-munka>
- Sági Matild (2009): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség
URL: <http://www.ofi.hu/tudastar/eredmenyesseg/sagi-matild-tanari-munka> (Letöltve: 2014. július 7.)
- Scheerens, J. (2004): Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report, UNESCO.
- Scheerens, J. – Glas, C. – Thomas, S.M.: Educational Evaluation, Assessment and Monitoring. A Systemic Approach. Lisse, 2003. Swets & Zeitlinger Publishers
- Simmons, C. és Hawkins, C (2009). Teaching ICT. SAGE Publications Ltd*
- Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. OECD Reviews of
- Stolovitch, H., and E. Keeps (1999). What is Human Performance technology? In H. Stolovitch, and E. Keeps (eds), Handbook of Performance Improvement Technology (2nd ed., pp. 3–23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Thaisz Miklós (2013): Elkötelezettség és elhivatottság Pedagógus életpálya. Oktatásért Felelős Államtitkári Kabinet
URL: www.kpszt.hu/med/eletut/eletpalya_modell.ppt (Letöltve: 2014. július 7.)
- Van Tiem-J-L. Moseley-Joan C. Dessinger (2012): A teljesítményfejlesztés alapjai
URL: <http://www.ispi.org/images/HPT-Model/HPT-Model-2012.jpg> (Letöltve: 2014. július 7.)
- What is Human Performance Technology?
URL: <http://creativegapminding.com/category/performance-improvement/> (Letöltve: 2014. július 7.)

Abstract

Comparative pedagogical research facilitating the introduction of new learning environments in context of human performance support technology

Due to the increasing role of schooling in determining one's social status the strategic significance of the effectiveness of the educational process is beyond dispute. Human Performance Technology (HPT), as a new field of instruction technology appeared simultaneously with the rise of school effectiveness research in the 1960s and 1970s (*Reynolds qtd. by Gyökös and Szemerszki, 2014*). Said concept and system have by now evolved into the foundation of quality assurance and the EFQM model along with being a vital component of industrial performance evaluation.

At the same time several international comparative research efforts have focused on educational environments in the Far East, the United States and the European Union (*Bray, 2006; Gordon-Györi, 2009*) while recently published case studies and developmental inquiries (*Kozma, R., 2009; Huarnag, 2011; Hargreaves and Fullan, 2012*) explore the main aspects of the introduction and application of ICT devices in the education process. Said inquiries focus on the respective differences and similarities as compared to traditional instructional environments on regional, national, and continental levels.

The forthcoming essay dissects human capital's role and capacity in the context of human performance technology. HPT considered as an essential component of quality assurance facilitates the assessment of measurable and cost effective performance. It is based on the recognition that human performance can be evaluated in an interdisciplinary manner (*Chyung, 2008*). Quality assessment of teachers (*Mourshed–Chijioko–Barber, 2011*) and the examination of the respective support systems (*Simmons and Hawkins, 2009; Hargreaves 2012; Leask and Pachler, 2013*) appear as an optimal approach in the field of education. The scope of the inquiry extends to ISPI (International Society for Performance Improvement) standards developed for the assessment of the practical applicability of quality performance support instruments. Subsequently identified focal points are expected to fulfil a crucial role both in the development of pedagogical culture and the relevant competences.

Currently **Réka Racskó** is working at the Institute of Media Informatics of the Eszterházy Károly College as an assistant lecturer. During her graduate studies earning MA degrees as teacher of informatics and teacher of educational assessment and measurement she conducted research into electronic learning environments and did a review of the work of Curtis J. Bonk and Ke Zhang ti-

tled *Empowering Learning Environment*. Her research interests include the theoretical background and practical aspects of electronic learning environments; information literacy; research of media literacy, questionnaire processing by SPSS (PASW). Presently she is a PhD student and her research efforts focus on electronic learning environments. Address: Eszterházy Károly College, Eszterházy tér 1., 3300 Eger, Hungary.

Eszterházy Károly College, Institute of Media Informatics, Department of Human Informatics
racsko@ektf.hu

ÚJ MÓDSZERTANI ASPEKTUSOK SZÜKSÉGESSÉGE A TANÁRI TEVÉKENYSÉG ELEMZÉSÉBEN

A mindennapok pedagógiai világa kontextushoz kötött, összetett jelenségek, szituációk, cselekvések sorozatából áll, melyeket nem célszerű környezetükből kiragadni és izoláltan elemezni. A különböző kontextusok belső rendszerének koherenciáját nem egyértelmű szabályok biztosítják, ezért a humán valóság értelmezésében – így a neveléstudomány világában is – a formális matematikai modellek létrehozása kérdésessé válik annak ellenére, hogy napjainkban a matematika a társadalomtudományi kutatások világának alapeleme, absztraktságának köszönhetően számos területen és többféle környezetben alkalmazható. A „mérhető valóság” szimbóluma egzakt logikai, matematikai háttérrel feltételez, amelybe a tanári tevékenység elemzésének néhány aspektusa, valamint az ezekhez szorosabban kötődő módszertani kultúra (lásd például a kvalitatív technikákat) sok esetben nem fér bele. Az elmúlt 30 évben a kvalitatív paradigma számos szisztematizálási törekvése esett át (ilyenek például a logikai háttér, a megbízhatósági mutatók, kappa-statisztikák megjelenése, a kvalitatív kritériumkatalogus, vagy a számítógéppel támogatott adatelemzés feltűnése), ezek segítették a vizsgálatok következetes felépítését és kivitelezését. Így a Rosengren-féle egyetlen paradigma elvének (Jensen, 2003) megjelenése nem elképzelhetetlen a neveléstudományi vizsgálatok esetén sem.

A különböző kutatási paradigmák fejlődéstörténetével, empirikus társadalomtudományi vizsgálatokban való feltűnésével, egymásmelletti létezésével és szembenállásával kapcsolatban diverzitás- és egységelméletek köré csoportosíthatók a szakemberek álláspontjai annak függvényében, hogy elfogadják a kvantitatív és a kvalitatív paradigma jelenlétét (kiegészítő-diverzitás), vagy sem (ellenző-diverzitás) a vizsgálatokban (Bortz és Döring, 2003; Flick, 2005; Smith és Heshusius, 1986). Napjaink álláspontja szerint a kvantitatív és a kvalitatív módszerek nem zárják ki egymást, így az utóbbi évtizedekben az amerikai, az angol és a német neveléstudományi vizsgálatokban feltűnt a harmadikként jegyzett, kombinált paradigma is (Mixed Methods, Methodenmix) (Creswell, 2012; Lamnek, 2005; Sántha, 2013a; Tashakkori és Teddlie, 2009).

A tanulmányban vizsgálati eredményekre alapozva hangsúlyozzuk, hogy a humán valóság elsősorban nem csak és kizárólag formális matematikai modellek segítségével értelmezhető, hanem a társadalmi valóság összetett jelenségeinek megértésében segíthet az elmosódott halmazok (fuzzy) logikája is (Gürtler és Huber, 2012; Ragin, 1987 Schneider és Wagemann, 2007). Továbbá a tanári tevékenység elemzésében olyan technikák, módszertani apparátusok megjelenésének szükségességére is felhívjuk a figyelmet, amelyek nem sorolhatók egyértelműen egyik paradigma tárházához sem. Ilyen például a Qualitative Comparative Analysis (QCA), amely a Boole-algebra elemeit használva matematikai háttérrel rendelkezik, logikai alapja pozitivista jelleget tulajdonít számára, míg az eredmények értelmezése már az interpretatív paradigma jellemzőit hordozza magában (Sántha, 2014).

A tanulmány célja továbbá a többértékű logika tanári tevékenységre adott reflexiókban (önreflexiók) való kimutatása. Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a dichotomizálás világától, a hamis és az igaz, a 0 és az 1 értékektől más irányba is gondolkodhatunk a tanári tevékenység ok-okozati összefüggéseinek megértésére való törekvés során. Továbbá hangsúlyozzuk, hogy a tanári tevékenység elemzésében a kötött reflektív napló segítségével rendelkezésre álló nyelvi szerkezetek indokolják a „közbülső valóságértékek” (pl. nem igazán, kicsit, kevésbé, féligméddig, általában, viszonylag, eléggé, nagyon kifejezések) tárgyalását. Mindez azért lényeges, mert a hasonló nyelvi tartalommal rendelkező reflektív naplók feldolgozása problematikus: a kvalitatív kódolási mechanizmusok alkalmazása a nem egyértelmű kategóriaállítás pontatlansága végett kérdéses, de hasonló helyzet állhat elő a kvantifikáció során is.

Elméleti háttér

A tanárrá válás folyamatának, valamint a tanári tevékenység professzionalizálódásának vizsgálatában kiemelt figyelem illeti a reflektív gondolkodást. Gyakran elhangzó kérdések, hogy ki és milyen feltételek teljesülése mellett bocsátható a pedagógus pályára? Melyek a professzionális teljesítmény szintjei a tanári pályán? Milyen legyen a kompetenciaalapú tanárképzés? A szakma képviselői között egyetértés van abban a tekintetben, hogy a reflektív gondolkodás kialakítására és fejlesztésére szükség van a tanárképzés és –továbbképzés rendszerében, hiszen növelheti a tanári munka hatékonyságát, segíti a tevékenység elemzését, diagnosztizálását és fejlesztését.

A reflektív gondolkodásra vonatkozó nemzetközi teoretikus háttér feltérképezésével a hazai neveléstudomány lépést tart, a 2000-es évek óta intenzív publikációs tevékenység jellemezi e területet. A tanulmányok a reflexió fogalmi háttérétől (Falus és Kimmel, 2003; Szabó, 2000; Szivák, 2003) a reflexiót korlátozó tényezők ismertetésén át (Kimmel, 2006) a nézetek és a reflektivitás kapcsolatának feltérképezéséig (Falus, 2001; Bárdossy és Dudás, 2011),

valamint a legújabb reflektivitással kapcsolatos elméleti modellek megjelenéséig (Szivák, 2013) széles spektrumot mutatnak. A reflektív gondolkodás kutatásával kapcsolatos kutatómódszertani kötet megjelenése mellett (Szivák, 2002) a témakörben számos olyan empirikus vizsgálat is született, amelyek a reflexiókat elsősorban a kvalitatív, valamint a kombinált paradigma elvei szerint dolgozták fel. E sorba illeszkednek a támogatott felidézés és a kognitív térkép (Dudás, 2007; Sántha, 2004, 2007, 2013b), a reflektív napló (Sántha, 2008), valamint az interjú, a támogatott felidézés és a kérdőív kombinációját (Köcséné, 2004; 2007) alkalmazó vizsgálatok.

A teoretikus és empirikus munkák metszéspontjában a reflexió, a reflektív gondolkodás főbb tartalmi elemeinek megtalálása, valamint olyan algoritmus és szempontrendszer kreálása állt, amely segítségével vizsgálhatóvá válik a reflektivitás.

Módszertani háttér

A minta

A kvalitatív kódolási mechanizmusok problémáit kimutató kutatásunkban egy pedagógus tevékenységét vizsgáltuk háromévenként. Jelenleg a 3. és a 6. pályán eltöltött idő után állnak rendelkezésre feldolgozott adatok, míg a 9. év adatainak feldolgozása folyamatban van. A mintavétel a hozzáféréseken alapuló kényelmi stratégiával történt: lassan több mint tíz évvel ezelőtt egy végzős tanár szakos hallgatói szeminárium csoportot kértünk arra, hogy vegyen részt egy több évig tartó olyan vizsgálatban, amely a tanárrá válás folyamatát, a reflektív gondolkodás fejlődését hivatott vizsgálni. Vélhetően a vizsgálat időbeli dimenzióinak megismerése játszhatott közre abban a lemorzsolódási folyamatban, amely oda vezetett, hogy a 9. év után egyetlen pedagógus képezi a mintát. Ez kvalitatív szempontból lehetővé teszi a reflektív gondolkodással kapcsolatos olyan tartalmi elemek megjelenését és nyomon követését, amelyekre a későbbiekben a kombinált paradigma szerinti, vagy egy nagymintás vizsgálat is felépíthető.

Etikai paraméterek

A vizsgálat többéves időtartama alatt a pedagógussal sikerült megfelelő szakmai és kollegiális kapcsolatot kiépíteni, amely kizárta a megfélemlítést, félrevezetést. A kutatást megelőző beszélgetés a célok, a kötött reflektív naplózás technikájának részletes ismertetésére irányult, valamint biztosítottuk a pedagógust az anonimitásról is. Megállapodtunk abban, hogy az eredményeket a pedagógus is megismerheti, ő erre igényt tartott.

A kötött reflektív napló

A reflektív naplók szabadon választottan, kötetlenül, vagy előre megadott szempontok szerint, kötötten készíthetők. A naplózás módja az egész vizsgálatra vonatkozó szemléletbeli problémákat generál, ezért célszerű két szempontot figyelembe venni. A szabadon választott és megfelelően kivitelezett naplózás induktív módon tárja fel az egyén reflektív szemléletét, alkalmas a belső, rejtett és kontextusfüggő elemek felszínre hozatalára. Problematisztikus olyan szempontból, hogy a naplók gyakran leíró jelleget öltenek és egyáltalán nem, vagy csak kevés elemzést, ok-okozati összefüggést tartalmaznak. A kötött reflektív naplózás deduktív módon, előre megadott szempontok alapján zajlik, segítségével tudatossá tehetők a saját tanári tevékenység elemzésének mechanizmusai. Hátránya az, hogy az előre megadott szempontok olyan kutatói elvárást, gondolkodást tükröznek, amelynek a vizsgálatban közreműködők próbálnak megfelelni, így irányítottá válhat a feltárás. E szempontok figyelembevételével a kötött reflektív naplózás alkalmazása mellett döntöttünk.

A pedagógus reflektív szemléletének kialakításánál és fejlesztésénél a következő kérdésekre célszerű választ adni: Mit akart elérni? Mire reflektált? Mit gondolt a tanítás közben? Miért úgy cselekedett? Mit észlelt a tanulók reakcióiból? Voltak bármilyen jellegű problémái az órán? Mit változtatna legközelebb és miért? Létezik-e alternatíva más órafelépítésre? Hogyan érezte magát a tanítás során? Vagyis a felmerült kérdésekre választ kaphatunk, ha a pedagógus a reflektív naplózás során leírja, hogy mit szeretett volna tenni az órán, mi történt ténylegesen, miként érez a történetekkel kapcsolatban, megfogalmazza miért alakulhatott így az adott óra, valamint meghatározza, hogy milyen más módon tartana legközelebb hasonló témájú órát. E szempontrendszer segítségével a pedagógusnak minden 3. pályán eltöltött év után kellett a reflektív naplót elkészítenie. A naplók 10 és 20 oldal közötti terjedelműek voltak.

A vizsgálatban törekedtünk a trianguláció-tipológiák (Flick, 2008) megjelenítésére. A személyi trianguláció során a kvalitatív jellegből adódó szubjektív hatások minimalizálása érdekében célszerű több kutatót bevonni a kutatásba. Erre lehetőség nem volt, de az eredményekről a terepre való visszatérés során párbeszédet folytattunk a pedagógussal. Az elméleti trianguláció teljesítéséhez különböző kritériumokat szem előtt tartó teoretikus háttérrel vázoltunk, valamint hangsúlyoztuk az elméleti háttér újabb szempontokkal való kiegészítésének igényét is, lásd a reflektivitás vizsgálatát a többértékű logikai rendszerek függvényében. A módszertani trianguláció szerint a vizsgálatban indokolt több technika használata, megvalósítva így a kvalitatív-kvalitatív, vagy a kvalitatív-kvantitatív kombinációt. E sokoldalú megközelítéssel az eredmények teljesíthetők a komplementaritás elvét, kiegészíthetők egymást és hozzájárulhatnak a probléma alapos feltárásához. Ezért másik módszerként, a pedagógussal még végzős hallgatóként, a Seidman-féle mélyinterjút is alkalmaztuk, melynek célja a pályamotiváció

feltárása volt. A Seidman-féle mélyinterjú háromfázisú működése kiválóan alkalmas a problémacentrikus, „mélyfúrásszerű” elemzésre, az így kapott eredmények és a naplók eredményei komplementerként viselkednek. Az adatok triangulációja során az egymintas vizsgálat időbeni megkülönböztetést tett lehetővé, ennek ellenére nem dolgoztunk kevés és korlátozott információval, hiszen a 3. és a 6. pályán eltöltött idő utáni kötött reflektív naplók, valamint a Seidman-féle mélyinterjú részletesen megjelenítik a pedagógus tevékenységének részleteit, láttatják a reflektív gondolkodás tartalmi csomópontjait és azok fejlődését.

Adatfeldolgozás

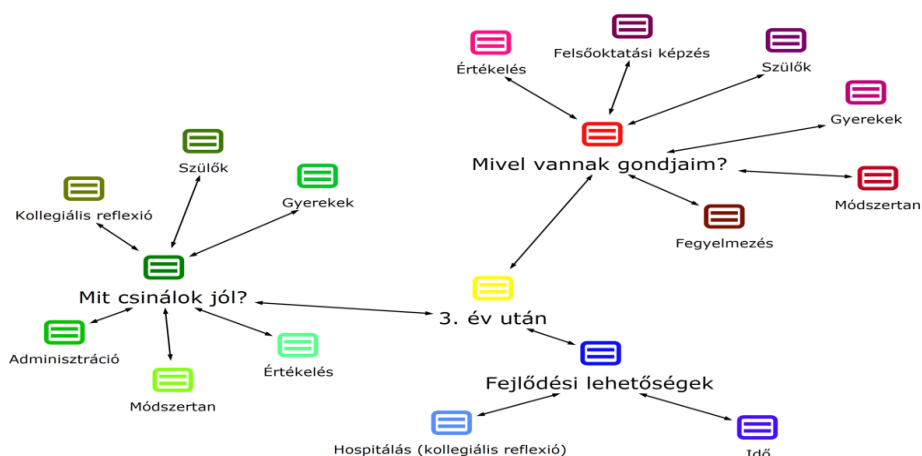
A kötött reflektív naplók szövegtörzseinek feldolgozását a MAXQDA 10-es verziója segítette, a kódolás a deduktív és az induktív logika kombinációjának megfelelően történt. A deduktív kódolási logika kivitelezése két lépcsőben történt: a kódolás deduktív jellegét erősítette a kötött reflektív naplók előre meghatározott szempontsora, hiszen a naplószövegek strukturálása az előre megadott szempontoknak megfelelően zajlott. Továbbá a deduktív logika lehetővé teszi a kódlista szerinti kódolást (a priori kódolás) is, ezért egy kódlistába kódokként rögzítésre kerültek az általunk leggyakrabbnak vélt „közbülső valóságértékek”, vagyis kódokként használtuk a „nem igazán”, „kicsit”, „kevésbé”, „félíg-meddig”, „általában”, „viszonylag”, „nagyon”, „elégge” kifejezéseket. Ezután a kódlistában szereplő kódokhoz a tartalmuknak megfelelő nagyobb szövegszegmensek hozzárendelése következett. Majd az induktív kódolási logikának megfelelően megtörtént a szövegszegmensek további alkódokra bontása. Mindez a szempontokra adott reflexiók tartalmi egységeinek feltárásához vezetett. Továbbá segítségével kódhierarchia vált kialakíthatóvá, ami a főkódok és az alkódok kapcsolatát is láthatóvá tette. A deduktív és az induktív kódolási logika a mögöttük lévő módszeres apparátus segítségével gátolta az adatvesztést. A főkódok és az alkódok közötti kapcsolati hálót a MAXQDA MAXMaps funkciója segítségével alakítottuk ki (1. és 2. ábra).

A naplószövegek kódolásának megbízhatóságát intrakódolással biztosítottuk (Dafinoiu és Lungu, 2003; Sántha, 2013c). A szövegtörzset három nap után újrakódoltuk, majd ezt követte az első és a második kódolás során kapott kategóriák összehasonlítása. A kódolás megbízhatósági mutatója 1 volt, ami a kötött reflektív naplózásnak is köszönhető, hiszen előre megadott szempontok alapján dolgoztunk, pusztán az alkódok meghatározása történt induktív módon.

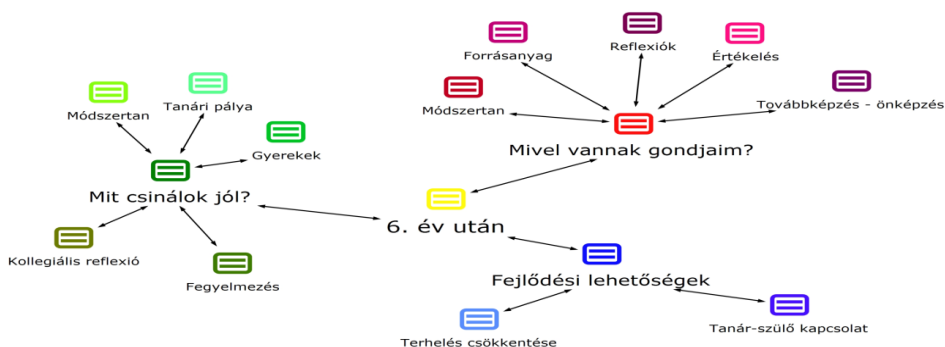
Eredmények: a szövegelemzés továbbfejlesztésének igénye

A kötött reflektív naplók kódhierarchiáját, vagyis a főkódok és az alkódok kapcsolati rendszerét két szempont szerint alakítottuk ki. Három főkód alapján

(Mit csinálók jól? Mivel vannak gondjaim? Fejlődési lehetőségek), az ezekre adott reflexiók tartalmi egységeinek feltárásával alakítottuk ki az alkategóriákat (1. és 2. ábra). Az ábrák áttekintése során pusztán az alkategóriák számából messzemenő következtetések levonása nem célszerű (pl. a 6. év utáni napló kevesebb alkategóriát tartalmaz), hiszen a mögöttes tartalmi elemek tükrözik igazán a reflektív gondolkodás változását.



1. ábra A 3. év utáni kötött reflektív napló kódhierarchiája



2. ábra A 6. év utáni kötött reflektív napló kódhierarchiája

A tanulmányban elsősorban nem a reflexiók tartalmi elemeinek feltárása a célunk, hanem annak kiemelése, hogy a pontosabb adatelemzés érdekében szükséges a szövegtörzsek kvalitatív elemzésének továbbgondolása, fejlesztése (a reflektív naplók mellett lásd még például az interjú-tipológiákat, a támogatott felidézéssel járó órákomentárokat, mint szövegadatokat). Felhívjuk a figyelmet arra, hogy a beszélt nyelv, illetve annak írott dokumentációja olyan elemeket

hordoz, melyeknek köszönhetően a kvalitatív kódolási rendszerek alkalmazása problematikussá válik. A klasszikus kódolási szisztémák, a deduktív, az induktív, valamint a deduktív-induktív kombinált rendszerhez kapcsolható a priori, vagy Grounded Theory alapján működtethető hármas szisztéma (nyílt, axiális, szelektív) is pontosításra szorulhat.

E gondolatok illusztrálására a továbbiakban a 3. és a 6. év utáni reflektív naplóból kiemeljük a „közbülső valóságértékek” főkategóriáit (3. ábra), melyeket a pedagógus reflexiói alapján konkrét gyakorlati szituációkban ábrázolunk, majd rámutatunk azon szempontokra, amelyek – véleményünk szerint – a kvantitatív, a kvalitatív, vagy akár a kombinált paradigma szerinti munkakultúra esetén egyaránt továbbgondolásra szorulnak.



3. ábra A „közbülső valóságértékek” főkategóriái

A 3. ábra a „közbülső valóságértékek” fő tartalmi kategóriáinak megjelenését tükrözi a reflektív naplókban. Terjedelmi korlátok miatt a továbbiakban a 3. év utáni naplóból a 'Módszertan', az 'Értékelés' és a 'Kapcsolattartás' (1. táblázat), valamint a 6. év utáni naplóból a 'Reflektív gondolkodás' néhány elemének bemutatására helyezzük a hangsúlyt (dőlttel szedve jelöljük az adatelemzést nehezítő, kutatómódszertani szempontból továbbgondolandó elemeket).

1. év utáni napló

Módszertan –
tervezés

Értékelés

„Nem változtatok az óratervemem, mert *nem igazán* tudom, miként kellene tennem.”

„*Nem szívesen* feleltetek, mert nehezemre esik «ítéletet» mondani. Akkor érzek némi szorongást, amikor egyébként jólelkű, de kevésbé jó teljesítményű /.../ gyerekről van szó.”

„Sikernek érzem, amikor egy jó ötlet bevillan óra közben, így *egy kicsit* módosítani tudok a terveimen.”

Kapcsolattartás: szülőkkal, gyerekekkel

„A gyerekek szeretik az óráimat /.../ *általában* jelentkeznek.”

„*Eléggyé jól* kijövök a szülőkkel.”

„Szülői értekezleten és fogadóórán problémát jelent a gyerekekről véleményt alkotni. Azt hiszem, nem ismerem *eléggyé* őket.”

A 6. év utáni naplóban szintén megjelennek az adatfeldolgozást nehezítő elemek, hiszen nem teszik egyértelművé a kódolás folyamatát. Ilyenek például a

’Reflektív gondolkodás’ főkategóriához sorolható reflexiók: „A nap végére pedig már *kissé* homályos az óra, pláne 4-5 óra megtartása után.”, „/.../ *nem igazán* jut idő a benyomásaim latolgatására.”, „/.../ humoros éllel vágok vissza, de finoman, mintegy maguk ellen fordítva saját fegyverüket. Ez *általában* talál.”

A szövegelemzés továbbgondolása

A naplók szövegrészletei alapján látható, hogy a tanári tevékenység vizsgálatában a „közbülső valóságértékek” indokolják az elemzési metódusok továbbgondolását. A reflektív naplók mellett számos interjú-tipológia, a támogatott felidézés órakommentárjai, vagy a metafora-elemzések segítik a tanári tevékenység vizsgálatát, a tevékenységet irányító, befolyásoló nézetek feltárását, így ezeknél egyaránt kulcskérdés a „közbülső valóságértékek” kezelése, hiszen meghatározzák az adatfeldolgozás folyamatát.

Kutatásmódszertani szempontból a szöveges adatkorpuszoknál hogyan kezelhetők a nyelvi elemek megjelenésével felmerülő bizonytalanságok? Ez alapvető kérdés, figyelmen kívül hagyása megkérdőjelezheti a vizsgálat hitelességét. A kérdésre a kutatási paradigmák függvényében keresünk választ. Azért ezt a megoldást választottuk, mert így könnyebben vázolhatók azon elvi különbségek, amelyek meghatározzák a vizsgálat kimenetelét.

A kvalitatív vizsgálatok számára a szövegek kódolása jelenti az első lépést, amely a vizsgálat céljától, kérdésfeltevésétől függően halad a deduktív, az induktív, vagy a deduktív-induktív kombinált megközelítés alapján, és alkalmazza az ilyenkor megfelelő kódolási rendszereket (meg kell jegyezni, hogy a szövegelemzés itt általában nem a nyelvészek által megkövetelt mélységben működik). Az 1. táblázat, valamint a 6. év utáni naplóból kiemelt példák is tükrözik, hogy a nyelvi elemeknek köszönhető pontatlan megfogalmazások, bizonytalan információk alapján végzett kódolási mechanizmusok alapvetően téves vizsgálati eredményeket hozhatnak. Például, az „általában jelentkezik”, vagy az „elég jó” kifejezések mögött lévő tartalmi elemek kvalitatív szempontból miként kódolhatók? Mennyire befolyásolja negatívan a vizsgálatot az, ha például az „elég jó” kifejezést és mögöttes tartalmi elemeit „jó” kóddal látjuk el? Befolyásolja, hiszen különbségek lehetnek a tartalmakban. Egy lehetséges megoldás a helyzet orvoslására az, ha a szövegkorpuszok kialakítása során alkalmazzuk az átírási rendszerek egyikét (Kuckartz, 2012; Silverman, 2004), figyelembe véve azt, hogy e szempontrendszerek többnyire nem kompatibilisek, nem átjárhatók, tehát adott projektben következetesen csak egyfélét használjunk. Ez működhet interjú esetén, de például reflektív naplónál már a pedagógus által készített szövegkorpusz áll rendelkezésre, így itt átírásról nem lehet szó. Az átírási rendszerek jelentősége abban rejlik, hogy a gondolkodást, a beszédet kísérő mimika, testmozgás, a mondatok, szavak közötti szünetek mind rögzíthetők és jelölhetők, így ezek szerepe felértékelődhet a kódolás során. A kódolási szisztéma és az átírás doku-

mentációjának párhuzamos kezelése pontosítja a kódolás menetét: képzeljünk el egy olyan szituációt, ahol az interjúpartner mosolyog. Célszerű ezt is egzakt módon dokumentálni, hiszen a mosoly építő, vagy bizonytalanságra utaló jellege segítheti a kódok mögötti tartalmak helyes értelmezését és a kódolás folyamatát.

A kódolási folyamat szubjektivitásának minimalizálása érdekében a kvalitatív vizsgálatok alkalmazzák a klasszikus megbízhatósági mutatót, amely egyszerű képlete és használhatósága miatt egyre népszerűbb, alkalmas intra- és interkódolás esetére is. Továbbá komplexebb matematikai ismereteket feltételeznek megbízhatósági index meghatározására a kappa-statisztikák (Sántha, 2013c), bár kétségtelen, hogy a hazai kvalitatív pedagógiai elemzésekben alkalmazásuk nem elterjedt.

Továbbá talán a nyelvészek, illetve a kvalitatív vizsgálatokkal foglalkozók számára is kihívás lenne egy olyan „kifejezésbank” létrehozása, amely nyelvünk további, a tanulmányban szereplő reflektív naplók kódolásánál nem felhasznált olyan kifejezéseket gyűjtené össze, amelyek nem egzaktságra utaló jellegük miatt (lásd ritkán, gyakran stb.) körültekintőbb elemzést igényelnek.

A kvantifikációra törekvő kvalitatív vizsgálatok számára is központi kérdés a pontatlan, bizonytalan információk kezelése. Az ilyen jellegű vizsgálatok a kódolás + statisztikai elemzés irányvonal mentén végzik az adatfeldolgozást. A kvantifikáció során figyelemreméltó, hogy a dichotomizálás, a 0 vagy 1 értékek szövegelemzésben való kizárólagos alkalmazása információvesztéssel járhat, ezért redukálhatja a társadalmi valóság komplexitását. A probléma kiküszöbölése végett napjainkban a társadalomtudományi kutatások világában ismert a fuzzy logika alkalmazása (Ragin, 1987), amely a $[0; 1]$ intervallum minden értékére értelmezést kínál, kilép a dichotomizálás világából, ezért például a tanulmányban előállt kódolási, adatelemzési problémák kiküszöbölése szempontjából is releváns lehet. Segítségével a nyelvi elemek elemzésén keresztül lehetőség van az egyedi esetek jellemzésére is. A kvantifikációra törekvő kvalitatív vizsgálatok számára nem hagyható figyelmen kívül az a tény sem, hogy a nominális adatok jobban operacionalizálhatók nem dichotomizált feltételek mellett.

Az induktív jellegű, elméletgenerálást célul kitűző kvalitatív vizsgálatok, valamint a deduktív jellegű elmélet-tesztelés számára napjainkban ismert a Qualitative Comparative Analysis (QCA), amely a kismintás kvalitatív vizsgálatok és a kvantitatív elemzések közötti „módszertani szakadék” áthidalására használható, közepes mintaszámú elemzések számára alkalmas módszer (Ragin, 1987). A QCA középutat jelent az esetorientált (kvalitatív) és a változóorientált (kvantitatív) megközelítések között, vagyis sem nem kvalitatív, sem nem kvantitatív technika, de a humán valóság feltárásához kulcsfontosságú koncepciókat tartalmaz (a módszerről lásd Sántha, 2014 tanulmányát).

Összegzés

A szövegfeldolgozással kapcsolatban a tanulmányban vázolt adatelemzési bizonytalanságok, nem egyértelmű kódolási lépések a kvalitatív adatelemzés továbbgondolásának igényét hangsúlyozzák, továbbá felhívják a figyelmet olyan technikákra, amelyek még a hazai kvalitatív pedagógiai kutatómódszertanban nem, vagy csak elvétve jelentek meg. E technikák és módszertani lépések (pl. QCA, fuzzy logika, interjúátírási rendszerek) eltérnek a megszokott kvalitatív kutatómódszertani elemektől, szisztematizálásra törekednek, az esetek mögött létező jelenségek, problémák átfogó magyarázatára fókuszálnak. Így alkalmazásuk a tanári tevékenység vizsgálatán túl releváns az összetett pedagógiai jelenségek elemzésénél is.

Irodalomjegyzék

- Bárdossy Ildikó és Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem BTK, Pécs.
- Bortz, J. és Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag, Heidelberg.
- Creswell, J. (2012): *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. Perter Lang – Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Dudás Margit (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 46–120.
- Falus Iván (2001). A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–26.
- Falus Iván és Kimmel Magdolna (2003): *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kis-könyvtár. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.
- Flick, U. (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. és Wegener, C. (hrsg.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 20–29.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag. Wiesbaden.
- Gürtler, L. és Huber G. L. (2012): Triangulation. Vergleiche und Schlussfolgerungen auf der Ebene der Datenanalyse. In: Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschner, A., Ziegelbauer, S. (hrsg.): *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Waxmann, Münster-New York. 37-50.

- Jensen, K. B. (2003): A kommunikáció ismeretelméleti és lételméleti szempontból. In: Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. (Második bővített és javított kiadás) General Press Kiadó, Budapest. 170–209.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 35–49.
- Köcséné Szabó Ildikó (2004): A tanárjelöltek tanári énképének néhány jellegzetessége. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 45–54.
- Köcséné Szabó Ildikó (2007): Milyen tanár leszek? – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 121–155.
- Kuckartz, U. (2012): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa, Weinheim und Basel.
- Lamnek, S. (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Beltz Verlag, Weinheim.
- Ragin, C. (1987): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. University of California Press, Berkeley/Los Angeles/ London.
- Sántha Kálmán (2004): A pedagógusok reflektív gondolkodásának vizsgálata. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 27–44.
- Sántha Kálmán (2007): Kvalitatív módszerek alkalmazása a reflektív gondolkodás feltárásában. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest. 177–243.
- Sántha Kálmán (2008): Tanárjelöltek reflektív naplói a gyakorló tanításról. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 87–97.
- Sántha Kálmán (2013a): A harmadik paradigma a neveléstudományi vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 2. sz. 82–91.
- Kálmán Sántha (2013b): Stimulated Recall in exploring the constraints of reflective thinking. *Problems of Psychology in the 21st Century*. 6 (6), 47–54.
- Sántha Kálmán (2013c): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2014): Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Schneider, C. O. és Wagemann, C. (2007): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Farmington Hills.
- Silverman, D. (2004): *Interpretarea datelor calitative*. Polirom, Iași.
- Smith, J. K. és Heshusius, L. (1986): Closing down the conversation: The end of the quantitative-qualitative debate among educational inquires. *Educational Research*, 15. 1. 4–12.

- Szabó László Tamás (2000): A „reflektív paradigma” neveléstudományi nézőpontból. Egy fogalom színe és visszája. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 133–140.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Gondolat Kiadói Kör, Books in Print, Budapest.
- Tashakkori, A. és Teddlie, C. (2009): *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Sage Publications, Thousand Oaks.

Abstract

The results of the study lay the emphasis on the fact that teacher's activity cannot only be interpreted with the help of formal mathematical models. Available linguistic structures (not really, a bit, more or less, usually, really, a lot, less) extracted from reflective diaries justify the treatment of „intermediate reality values”. The analysis of the reflective diaries containing similar linguistic elements is problematic: the application of qualitative coding mechanisms is questionable due to ambiguous formulation of classifications. The same problem emerges in case of quantification. This study recommends solution to this problem as well.

Kálmán Sántha is professor of Education at Kodolányi János University of Applied Sciences. His research area is qualitative research methodology, computer assisted qualitative data analysis, abduction in the qualitative research and analysis of teachers activities and thinking. E-mail: skalman@kodolanyi.hu.

A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ ÖSSZETEVŐI ÉS ONLINE MÉRÉSE 10-12 ÉVES KORBAN

A vizuális kommunikáció tanítása

Napjaink vizuális nevelése nem egy ábrázolási konvenciórendszer, hanem egy rugalmas, önkifejezésre és hétköznapi, ipari, vagy tudományos közlésekre egyaránt alkalmas közlő nyelv elsajátítása a cél. A tantárgy tananyagában együtt él a köznapi és ünnepi kultúra, a hasznos és önmagáért való, a géppel készített képmás, és a nyomtatott másolat éppúgy, mint az egyszeri és tárggyá nem váló művészi gesztus és az utca „outsider” művészet. (Freedman *et al.*, 2013) Az „új képkorszak” (Paternák, 2002) „gép-kép”-korszak, amelyben megváltozott a képmás fogalma, alapvetően átalakult a kép és valóság viszonya. A számítógéppel segített képképzés mindennapivá válásával beléptünk a posztfotografikus korba, ahol az interaktív művészeti formák természetesebbek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak.

A vizuális nyelv része a társadalmi érintkezésnek, motivál, megjeleníti érveinket, a tudományos vizualizáció és a hétköznapi szemléltetés révén egyre fontosabb ismeretközvetítő módszer. A társadalmi kommunikáció területén alapvető eszköze az ön-meghatározásnak, önkifejezésnek, kultúrkörök és osztályok azonosításának. A vizuális műveltség körébe tartozó képességek és tudáselemek a 20. század második felében jelentősen kibővültek. Míg a klasszikus rajz tantervek elsősorban az ábrázolás hagyományos technikáihoz rendelték a fejlesztendő képességeket, a modern pedagógiai programok az ábrázolás és befogadás új színtereit és feladatait vették számba. A magyar *Rajz és vizuális kultúra* néven szereplő tantárgy három nagy képességcsoportot fejleszt, melyek a vizuális tanulás részterületeinek tekinthetők:

- Kifejezés, képzőművészet (grafikai és festői képképzés, plasztikai formaképzés, géppel segített képképzés és kommunikáció: fotográfia, mozgókép, számítógépes képszerkesztés)
- Vizuális kommunikáció (alkalmazott grafika és egyéb képi közlési formák)
- Tárgy és környezetkultúra (formatervezés, modellezés, tárgyformálás, környezettervezés, környezetalakítás)

A domináns tevékenységek tovább tagozódnak a legfontosabb ábrázolási módok, illetve a tanulás alkotói és befogadói folyamatai szerint. Az imitatív (leképező), informatív (a képi közlés módszereit alkalmazó), dekoratív és expresszív (hangulatokat, gondolatokat direkt vagy szimbolikus formában kifejező) ábrázolási formák a vizuális képességszint fontos részei, és változó hangsúlyokkal, de mind helyet kapnak a magyar tantervekben. A vizuális kultúra esztétikai minőségeinek felismerését, elemzését, értelmezését lehetővé tevő, a történeti stílusok, irányzatok, kiemelkedő művészek és jelentős alkotásaik megismeréséhez hozzásegítő művészettörténeti ismeretek minden tevékenységformához kapcsolódnak. A vizuális tanulás, a képek, ábrák útján szerzett ismeretek egyre fontosabb megismerési formává váltak, s ezzel felértékelődött a képi közlés oktatása is. (Kárpáti, megjelenés alatt)

Egy, mintegy 5000, 6–12 éves tanuló részvételével lezajlott méréses vizsgálat (Kárpáti és Gaul, 2011) eredményei alapján négy faktorba csoportosultak a képességelemek:

1. Vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés).
2. Ábrázolási konvenciók, technikák, esztétikai elvek alkalmazása.
3. Vizuális kommunikáció.
4. Képi kifejezés: tervezés, alkotás.

Ez a négy képességszint határozza meg, hogyan bánunk a vizuális nyelvvel, hogyan rendszerezzük és hasznosítjuk a látás útján szerzett ismereteinket. Ebben a tanulmányban a vizuális kommunikáció képességszintjének leírását és értékelését egy interaktív, digitális tesztkörnyezetben zajló értékelési lehetőségét mutatjuk be.

A vizuális kommunikáció helye a tudományok között és értelmezésének sajátosságai

A 20. században a vizuális kultúra a digitalizációval vált mindennapjaink részévé. Az informatikai kultúra legalább olyan forradalmi, mint a könyvnyomtatás feltalálása a 15. században (Arnheim, 2004,[1979]; Nyíri, 2000 a,b, 2002, 2008). A társadalom széles rétegét érintő, rendkívül gyorsan változó, szimbólumokban gazdag képi kultúra kitágította a lehetséges és kíváncsi vizuális produktumok fogalmkörét, új képi nyelvi lehetőségek tárulnak fel. A web 2.0 használatában szocializálódott fiatalok már nem csak információkat keresnek a webben, hanem maguk is tartalomszolgáltatókká váltak, képek ezreit készítik és osztják meg a világgal. Az új képkészítő lehetőségek hatására előtérbe került az ember alkotta, látható képek kommunikatív szerepeinek vizsgálata, a vizuális kommunikációról való gondolkodás jelenleg is erőteljesen formálódó diszciplína.

A vizuális kommunikáció fogalmkörébe egyaránt beletartozik a kép, a képi ábrázolás. a képek kapcsolatteremtő, információközvetítő, kultúraarchiváló sze-

repe és a legkülönbébb módon készült vizuális alkotások és a vizuális gondolkodás vizsgálata. (Bodóczy, 2002)

A 19. század végétől a művészet történetében is drasztikus változások történtek, melynek nyomán a 20. századtól új vizuális nyelv alakult, a képi jelek elkezdtek megszabadulni tárgyi kötöttségeiktől, kilép az anyag börtönéből és átlép a filozófia, művészetfilozófia, a megismerés-tudomány, reprezentációelméletek és a pszichológia világába. Paradox módon a vizuális kultúra az új médiumok használatával túllép a vizualitáson. Ennek következtében a vizuális nyelv önálló, kifejező nyelvvé vált (Baudrillard 1987; Kince 1982; Mirzoeff, 1999). Új vizuális energiák szabadultak fel. A pop art és a Fluxus mozgalom végletekig tágítja a hagyományos művészeti eszköztárat, az eseményművészetek megjelenésével a mozgás, a vizuális esemény a valóság megismerésének eszközévé válik.

A vizuális kommunikáció már nem csak a képek értelmezését jelenti, hanem magában foglalja azt a társadalmi mezőt is, melyhez hozzátartozik a tekintet, a szubjektum, az identitás, az emlékezet, a képzelet is. A vizuális nyelvi hatásokat befolyásolja maga az ember (biológiai, pszichológiai feltételei, nézőpontja...), a társadalom és kultúra, az anyag és a komponált vagy nem komponált látvány (Rusbult, 1995). A vizuális nyelvi elemeket meghatározó egységek a vizuális dinamika és hangsúlyozás, a szerkezet, a figyelemirányítás és az ezekhez szorosan kapcsolódó esztétikai értékek, arány és harmónia, valamint a ritmus. A tér, az idő (mozgás, folyamat, változás) ábrázolásának módjai jelentős képi szervező erőt jelentenek. A vizuális elemi nyelvi elemek (pont, vonal, folt, forma, szín, fény) minőségeinek viszonylatai eredményezik a kifejezést, melyet az egyéni beállítódás nagyban befolyásol (Piper 1984).

A kommunikációval foglalkozó tanulmányok többségében a verbális és nonverbális kommunikáció felosztás szerepel, mely utóbbit testbeszédként kezelik, a nonverbális kódok között sorolva a testmozgást, a szem- és az arcmozgásokat és az érintést. Számos tanulmány foglalkozik a vizuális kommunikáció értelmezésével, a látás nyelvével, és az ezzel párhuzamosan kialakult tudományággal, a vizuális szemiotikával (Horányi, 2006 [1975]; Kepes 1979; Miklós 1980; Kárpáti 1991, 2001, 2005). Ennek ellenére a vizuális kommunikáció meghatározása a kommunikációtudományi szakkönyvekben nem egyértelmű formában és tartalommal jelenik meg, és a vizuális kommunikáció kutatásában bőven vannak kidolgozatlan elemek, kontextusok. Legelterjedtebben a vizuális kommunikációt olyan kommunikációként határozza meg a szakirodalom, amelyben az üzeneteket képek továbbítják.

Miklós Pál (1980, 1995) a hétköznapi használati tárgyakat is a vizuális kommunikáció rendszerébe emeli. A design fontos kommunikációs elem, mely egyrészt a társadalmi-gazdasági jelzéseket juttatja a termékbe, másrészt a termék jelzéseit közvetíti a fogyasztókhoz. Erre a kétértelmű kommunikációra épül napjainkban a reklámpar, mely fontos terepe a vizuális kommunikációnak. A tevékenység és a közlés oldaláról közelítve „a vizuális kommunikáció olyan közlést

jelent, amely eszközeit és jelrendszereit a látható világból veszi, illetve amely a vizuális tevékenységben nyilvánul meg” (Zombori 1995, 128.o.) *Kepes* szerint minden olyan ember alkotta és kommunikációs szituációban megjelenő üzenetfajta, amit a szemünkkel érzékelünk, vizuális üzenetnek tekinthetünk, a képi gondolkodás pedig a külvilágból érkező jeleket strukturálja, alakítja értelmes dolgokká (*Kepes 1965*).

Jensen (2003 [1995]) úgy látja, hogy a vizuális kommunikáció kutatásában „a továbblépés útja nem a nyelvi modell segítő támogatásával, vagy a lehetséges jelek *peirce*-i formális taxonómiáján keresztül vezet. Inkább interdiszciplináris elméletépítésre van sürgető igény...” (*Jensen 2003 [1995], 208. o.*). A digitalizáció is ezt az igényt támasztja alá, amennyiben a nyelvi és a képi kommunikációnkról való gondolkodás új alapokra helyeződik a gépi-képi kultúra elterjedésével. A hypertext és az internet gyakran összemosza a két kommunikációs formát, kétségesse válik, hogy alkalmasak-e a korábbi fogalmaink a szöveg és a kép jellemzőinek leírására (*Harnad, 2001*).

A vizuális kommunikáció a köznevelésben

A 20. század egymásra torlódó művészeti áramlatai lassan jutottak el a hazai iskolákba. Ennek ellenére voltak reformpedagógiai törekvések (*Kárpáti 1988*). *Bak Imre* és *Lantos Ferenc* munkássága különösen nagy hatással volt arra, hogy a „rajz” tantárgy átalakuljon vizuális neveléssé, és a tantárgyba bekerültek a vizuális nyelv, vizuális kommunikáció, a tárgy-és környezetkultúra és mára a médianevelés elemei is. A hetvenes évek általános iskolai neveléséből hiányzó komplex szemlélet hiányát pótolta az akkor induló, ma is működő GYIK Műhely, ahol a vizuális tevékenységekhez már kezdettől fogva társult a zene, a mozgás, a film és később a videó is. Nem „csak” a kreatív készségek kibontakozását tűzték ki célul, hanem azon keresztül a psziché kommunikációját. E szimbolikus beszéd legáltalánosabb megnyilvánulása a vizuális nyelv, melynek gyakorlati használatához a képzőművészet eszközzrendszerét használják (*Hegeđűs, Kalmár, Szabics 1997*). A művészeti nevelés szerepeinek változásával összemosódtak a határok a művészeti nevelés és a művészeteken keresztül való nevelés között. A különbségtétel fontosságára hívja fel a figyelmet *Bamford*. A művészeti nevelés tartalmazza a vizuális nevelést, a művészet általi nevelés pedig felhasználja más tartalmak továbbadására az előbbiben megszerzett tudást (*Bamford, 2006*). Napjainkban, az aktuális kerettantervben a vizuális kommunikáció önálló területként jelenik meg a vizuális kultúrán belül. Hangsúlyosabbá vált a vizuális információk befogadása, értelmezése, tudatosítása, a mozgás és az idő ábrázolásának felismerése. Nagy mértékben helyet kapott a média, a képalkotás eszközei közé belépett a fotózás és a digitális képalkotás, a modalitásváltás kiterjed a hangokra is. A magyar vizuális nevelés alkotás-orientált, amelyben a gyerekek az alkotó folyamat során szereznek befogadó ismereteket.

A vizuális kommunikáció vizsgálata

A tanult vizuális kommunikációban kiemelt jelentősége van az egyén képességeinek. A vizuális kommunikációhoz elengedhetetlen a percepció és az appercepció képessége. A percepció ebben az esetben „a vizuális érzékelésnek és észlelésének az a sajátos képessége, amikor látvány nonfiguratív optikai alakzataiban tanult esztétikai képzeink segítségével, egyszerűbben szólva pl. szépségképzeink segítségével szépségre vélünk ismerni.” (Bálványos, Sánta 2003. 99.o.). Az appercepció a vizuális gondolkodás, az alkotó esztétikai látás képessége. A vizuális kommunikáció folyamataiban együtt van a megismerés, gondolkodás és az alkotás, kreativitás (Bálványos, Sánta 2003). Az ember vizuális befogadó tevékenysége kiterjed a teljes látható világ befogadására a hétköznapi tárgytól a természeti képeken át a műalkotásokig illetve a vizuálisan észlelés nem közvetlenül szem ingerfelvevő funkciójában történő területére is. A vizuális alkotó tevékenység minden látható, ember által készített tárgy, kép (függetlenül tárgytól és anyagától; akár szellemi dimenzionáltsága is lehet, mint a konceptualista törekvések (Joseph Kosuth 1965: *One and Three Chairs*)) megvalósítására irányuló tevékenység.

Az online mérés lehetőségei, a mérőeszközök jellemzői

A vizuális képességek vizsgálata Magyarországon a 20. század első éveiben kezdődött. (Az empirikus kutatások módszereiről és főbb eredményeiről vö. Kárpáti és Pethő, 2012) Az itt bemutatott mérések első szakasza 2009-10-benzajlott a Kárpáti Andrea által vezetett, az ELTE Természettudományi Karán működő Vizuális Képességkutató Csoport szervezésében, a magyar képességkutatás jeles szakembereinek közreműködésével. A kutatásnak ebben a szakaszában elsősorban alkotói jellegű, papír-ceruza alapú feladatokkal végezték a mérést (Kárpáti és Gaul, 2011). A Szegedi Egyetem és a Magyar Tudományos Akadémia Képességkutató csoportja vezetésével, 2011-14 között digitális mérési környezetben folytatódott a képességfeltáró munka. A technológiaalapú mérésértékelés (Nyéki 2005; Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008) előkészületet jelent a 2015-ös PISA mérésekre is, amelyeket már csak digitális alapú tesztekkel végzik majd el. A vizuális kommunikáció kutatása szempontjából az online tesztelés nemcsak a leggazdaságosabb megoldás, hanem albumkép minőségű, színes és mozgatható modelleket is alkalmazó tesztfeladatok elkészítését teszi lehetővé. A gazdaságossági előnyökhöz tartozik az előkészítéssel és a pontozással nyert idő és a feladatmegoldási folyamatok nyomon követési lehetősége is. A számítógépes tesztelés pozitívumaihoz sorolható a kiértékelési folyamat felgyorsulása, mely mind a diák, mi a pedagógus számára hatásosabb, a szinte azonnali visszacsatolás nagyobb motivációt jelent a továbbhaladásra. Az adatok komplexebben kezelhetők, pontosabban lehet beazonosítani a teljesítményeket, nyomon követ-

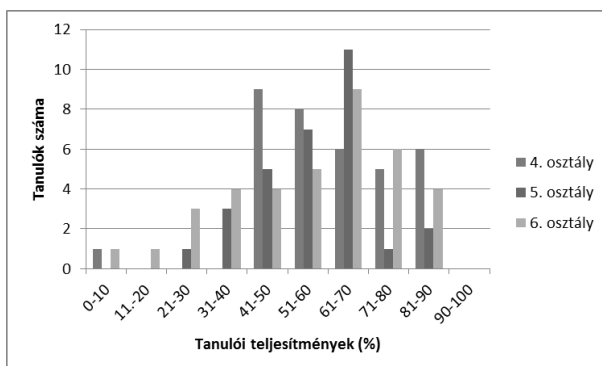
hetőbb egy-egy osztály, tanuló vagy tanár munkája. Az elektronikus mérés-értékelési rendszerek esetében lehetőség van minden egyes kérdést nemcsak egy adott pontértékhez, nehézségi fokhoz, hanem akár közvetlenül valamely kimeneti követelményhez (pl.: a kerettanterv egyes soraihoz) hozzárendelni, ezek alkalmazásával a különböző feladatok megoldásának eredménye már nem szubjektív értékelés alapját képezi.

A 2012 óta fejlesztett, a vizuális kommunikáció képességeleseit mérő tesztek alkalmazkodnak a digitális környezethez. A feladatok tervezésekor a következő tényezők emelhetők ki: szöveg és a kép egyensúlya, a kijelző méretének figyelembe vétele (láthatóság), az optimális képfelbontás, betűtípus és méret, a megjelenítés sebessége, és a lapozás (*Chen és mtsai, 1996, Waters és Pommerich 2007*). A feladatmegoldó tevékenység szerint a tesztekben megjelennek a feleletválasztás, a szelektálás, a sorba rendezés, az osztályozás feladatok típusai, a leggyakrabban alkalmazott pedig a párosítás. Az első szakaszban kidolgozott képesséstruktúra alapján dolgoztuk ki a mérések alapját képező tevékenységrendszer. Az online mérésekben elsősorban befogadói jellegű feladatokat alkalmaztunk, melyeknek elsődleges képességelei a felismerés, értelmezés és vizuális elemzés képessége. A feladatok közvetlenül kapcsolódnak a leképezés, anyagalakítás, eszközhasználat, absztrakció, szimbolizáció, komponálás és kreativitás képességelemekhez. A mérőeszköz lefedi a vizuális kommunikáció műveltségterület összetevőit. A mérőeszközök tartalmazzák azokat a 2011-es mérésben alkalmazott alkotó feladatokat, melyek adaptálhatóak voltak digitális közeghez. Az akkori mérés során elkészült gyerekrajzokat felhasználva alakítottuk át a nyílt végű feladatokat zárttá. A feladatok játékosak, rejtvénytartóak, nem igényelnek előzetes tudást. Megfelelnek a vizuális kommunikáció elméletében felmerülő tartalmaknak és a korosztály sajátosságainak. A feladatokban hangalámondások segítik a szövegek feldolgozását.

A próbamérés eredményei, tanulságai

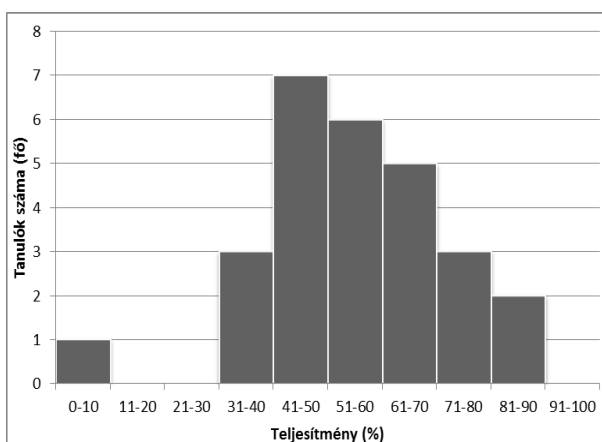
A mérés 2013 májusa és decembere között, hagyományos tantervű, városi iskolákban zajlott, összesen $N(\text{össz}) = 246$ fő, 4-5-6. osztályos tanuló oldotta meg a teszteket. Hat darab tesztben 49 feladatot próbáltunk ki. A tesztben szereplő itemek száma 19-25 volt. A papíralapú és az online mérés eredményei között összességében nem volt jelentős, kimutatható különbség, viszont a megoldás ideje sokkal rövidebb volt az online mérés esetén. Ez egyértelműen a digitális mérés előnyei közé sorolható, melynek következtében majdnem kétszer annyi itemet lehet alkalmazni az egyes tesztekben, mely itemnövekedés a reliabilitást fogja növelni. A három osztály teljesítménye hasonló az alapeloszlásokat figyelve. 90% fölött egyik osztályban sem teljesítettek, de különösen negyedik és hatodik osztályban magas a 60-80%-ot teljesítők aránya (1. ábra). A tanulók teljesítményének ábrája eltolódik a normális eloszlástól a nagyobb értékek felé.

Módusza még a középértékeken belül marad, mégis a jobbratolódás arra utalhat, hogy a tesztek a tanulók képességéhez könnyűnek bizonyultak. Ezt támasztja alá a kitöltési idő rövide, valamint a szórásadatok is.



13. ábra A mérésben résztvevő 4-5-6. osztály tanulói teljesítményének relatív gyakorisága ($N=246$)

A második ábrán az 5. osztályosoknak készült A) tesztvariáns hisztogramja látható. A jobbra tolódás itt is megfigyelhető. A teszt megbízhatósága megfelelő, Cronbach- $\alpha=0,72$, az itemek pozitív korrelációt mutatnak a teszt egészével, 78% szignifikánsan. Ennek ellenére azokat a feladatokat, amelyekben túl sok műveletet kellett elvégezniük a gyerekeknek újragondoltunk és módosítottuk. Ezek az eredmények jelzik a vizuális kommunikáció fejlesztésének súlypontjait is a vizsgált iskolákban.



14. ábra 5. osztályosok számára készült A) tesztvariáns eredményei ($N(5)=27$)

A tesztek jól működnek a differenciálhatóság szempontjából, elkülönülnek a gyenge, a jó és a kiemelkedő teljesítmények. Az eredmények lapján elkezdődött a feladatok javítása, melynek egyik fontos állomása a szemmozgás-követés vizsgálat volt.

Szemmozgás-követés (eye-tracking) vizsgálat

A szemmozgások követésének empirikus módszerével közvetlenül tanulmányozhatjuk a gyerekek viselkedését. Olvasáskutatásban, marketingkutatásban gyakran használt eszköz (*Duchowski 2007*). A vizsgálatot Kecskeméten végeztük a Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskolába hatodik osztályosaival (N=11, 5 lány, 6 fiú). Stabil kamerát használtunk, mely jó adatminőséget, kevés adatvesztést eredményez. A szemmozgás-követés kiegészítéseként rövid tesztet töltöttek ki a gyerekek, melyben elsősorban IKT felhasználásra, művészethez, tantárgyakhoz való attitűdre voltunk kíváncsiak. A vizsgálat után rövid interjút is készítettünk a gyerekekkel, melyben a kérdések a látott feladatokról alkotott véleményükre irányultak. A tesztekből hat darab feladatot választottunk ki a vizsgálathoz, mely feladatoknak valamilyen szempontból kiszámíthatatlanul vagy furcsán működtek a pilot mérések során (szélsőséges szórásérték, a feladat megoldásának ideje és a megoldások eredményességének viszonya). A feladatok kiválasztásának másik szempontja, olyan feladatok vizsgálata volt, melyek olyan gondolkodási folyamatokat, műveleteket tartalmaznak, mely folyamatokról kevés információnk volt eddig. A vizsgálat során hőtésképet készítettünk a fixációkról, és videófelvételt a szemmozgásról.

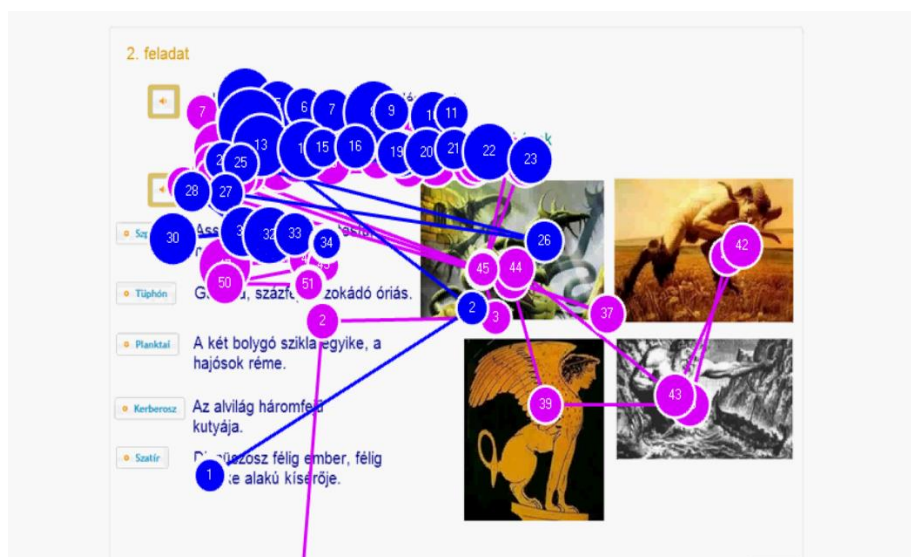
Az olvasás a kommunikáció egy folyamata, amely során az üzenet grafikus formában közvetítve jelenik meg az egyének között (*Józsa, Steklács 2009*). Az óvodás és kisiskoláskorú gyerekek kommunikációs készségének fejlesztésében, szókincsbővítésének az egyik leghatékonyabb módszer a képi szimbólumok használata. Elterjedtek a képes mesekönyvek (*picture book*), melyek egyáltalán nem, vagy csak alig tartalmaznak szövegeket és elsődleges céljuk a fantázia fejlesztése. Az információk jelentős részét minden korosztály képekben kapja, de a nevelésben az életkor növekedésével mégis háttérbe szorul. A képek olvasása olyan összetett folyamat, melyben az információtól függően többféle művelet végrehajtása szükséges. Az olvasás tanítása és a szövegértés vizsgálata során a felismerés, értelmezés, a kép-szó modalitásváltást használják, de a képek olvasásához ennél összetettebb műveletekre is szükség van, úgymint analízis, szintetizálás. A harmadik ábra egy összetett elemzési képességeket mérő feladat hőtésképe. A szöveg-kép modalitások közötti összefüggés felismerése mellett a gyerekeknek a képeket nem globálisan kell szemlélni, hanem részleteire bontva, lépésről lépésre követve a leírást. A tapasztalat azt mutatja, hogy azok a feladatok, melyekben képek olvasásához az analízis összetett művelete szükséges, nehéznek bizonyulnak. Az olyan absztrakt vizuális jeleket is tartalmazó felada-

tokban, melyekben az absztrakt jelek külön-külön jelennek meg nem okoz gondot a kódolás-dekódolás folyamata. A szemmozgás-követés vizsgálat ráirányította figyelmet az összetett gondolkodási műveletek vizsgálatának szükségességére.



15. ábra A Lovak című feladatban a gyerekeknek a leírás alapján kell kiválasztani a szövegnek megfelelő képet.

A szemmozgásokról készült animációkat megfigyelve végigkísérhetjük az információkeresés folyamatát. A gyerekek különböző stratégiákat használnak a képekben rejlő, szöveghez tartozó információk megszerzésére. Hol s milyen módon sajátítják el ezeket a stratégiákat a gyerekek? A felvételek rendkívül fontos tanulási-tanítási folymatra hívják figyelmünket. A feladatok megoldásának sikerességét nagy mértékben meghatározhatja, milyen stratégiát választ a tanuló. A 4. ábrán két tanuló szemmozgás-animációjának látjuk egy pillanatát. A feladat a bal oldalon olvasható görög mitológiai lények néhány jellemzőjét leíró szövegekhez megtalálni a képek között a megfelelőt. Az egyik tanuló szisztematikusan végigolvassa a szöveget, míg végig nem ér, rá sem pillant a képekre. Az emlékezetére hagyatkozik a kép kiválasztásakor. A másik tanuló folyamatosan figyeli és keresi a szöveghez tartozó képet. Ez a két szélsőséges eset. Vannak, akik először feltérképezik a képeket, mielőtt még elolvasnák a feladatot, olyan is akad, aki rendkívül gyorsan ugrál a szöveg és a kép között.



16. ábra Görög mitológiai lények című feladat szemmozgás-követés animációjának egy rögzített pillanata (két tanuló összehasonlítása)

Az eye-tracking vizsgálat számos új, további vizsgálatokat igénylő kérdésekre irányította rá a figyelmet. Az olvasás és a vizualizáció kapcsolatának feltárása, a képolvasási stratégiák megismerése, a képolvasás-technikai készségek leírása, a hatékony képolvasás feltételeinek vizsgálata a jövő feladatai közé tartozik. A vizuális kommunikáció képességei napjainkban túlmutatnak a rajz és vizuális kultúra tantárgy keretein, ezért a képességrendszer feltárása és fejlesztése rendkívül fontos és sürgető feladat. Az ELTE Természettudományi Karán működő Vizuális Képességkutató Csoportban jelenleg (2014) a képi közlés a munka világában központi szerepet játszó, kanonizált formáit (térsejtellet, térábrázolás) és az ifjusági szubkultúrákra épülő, informális, vizuális tanuló közösségeit egyaránt vizsgáljuk, képességmérő tesztekkel és a kulturális antropológia módszereivel egyaránt. Célunk az alkotó és befogadó képességrendszer leírása, értékelése, majd a feltárt fejlesztési problémákat megoldani segítő pedagógiai modellek kidolgozása és kipróbálása. Ha adatokkal alátámasztva előttünk áll a fejlődési út, amelyet az „új képkorszak” ikonikus informatikai kultúráján nevelkedett hat-tizenkét évesek bejárnak, talán sikerül meghaladnunk a művészetpedagógiát körülölgő, az óvodások, kisiskolások csinos rajzocskáit kedvelő „gyermekművészeti” elképzeléseket és újra definiálhatjuk a 19. század óta változatlan rajzfejlődési korszakokat.

Szakirodalom

- Arnheim Rudolf (2004 [1979]): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bálványos Huba és Sánta László (2003): *Vizuális megismerés, kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest
- Bamford, A (2006): *The Wow Factor: Global Research Compendium ont he Impact of the Art sin Education*, Münster, New York, Berlin: Waxmann
- Baudrillard, Jean (1987): *A tárgyak rendszere*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Bodóczy István (2002): *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzetének elemzése*. Kézirat OKI.
- Chen, M., Jackson, W.A., Parsons, C., Sindt, K.M., Summerville, J.B., Tharp, D.D., Ullrich, R.R., és Caffarella, E.P. (1996). The effects of font size in a hypertext computer based instruction environment. In *Proceedings of Selected Research and Development Presentations at the 1996 National Convention of the Association for Educational Communications and Technology* (18th, Indianapolis, IN).
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3-4. sz. 3-16.
- Duchowski, Andrew T. (2007): *Eye Tracking Methodology*. Springer, London
- Freedman, K., Hejnen, E., Kallio, M., Kárpáti, A., Papp, L. (2013). Visual Culture Networks for Learning: What and How Students Learn in Informal Visual Culture Groups. *Studies in Art Education*, 54 (2), 103-115.
- Harnad, S. (2001): *Creativity: Method or Magic?* University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnar E-Print Archives
- Hegedűs Miklós, Kalmár István, Szabics Ágnes (Szerk.) (1997): *A nagy GYIK könyv – Kézikönyv a vizuális neveléshez*. Budapest, Aula Kiadó
- Horányi Özséb (2006 [1975, 1991]): *Jel, jelentés, információ, kép*. Budapest, General Press Kiadó, 183 p. [A szerző által szerkesztett és átdolgozott mű a Jel, jelentés, információ (1975) és Megjegyzések az ikon fogalmáról – természetesen, mint szövegfogalomról (1991) c. korábbi munkái alapján.]
- Jensen, Klaus Bruhn (2003 [1995]): *A kommunikáció ismeretelméleti és lételméleti szempontból*. In Horányi Özséb (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. Budapest, 2003, General Press Kiadó, 170-208. p. Ere-deti mű: két fejezet Jensen: *The Social Semiotics of Mass Communication*. SAGE, London, 1995. 9. fejezet – *The Epistemology of Communication: Abduction and Logic of Qualitative Reserch*, 141-161. p.; 10. fejezet – *The Ontology of Communication: Another Guess at the Riddle*, 162-179. p.

- Józsa Krisztián, Steklács János (2009): Az olvasáskutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. évf. 4. szám 365-397.
- Kárpáti Andrea (1991): *Látni tanulunk*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2005): *Kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Kárpáti Andrea (közlésre elfogadva): *Vizuális tanulás*. Benedek András–Golnhofer Erzsébet (szerk.): *Változó tanulási környezetek*. Tanulmányok a neveléstudomány köréből sorozat. Tervezett megjelenés: 2014.
- Kárpáti Andrea, Gaul Emil (2011): *A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés*. In: Csapó B. és Zsolnai A. szerk. (2011): Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 41-82.
- Kárpáti, A., Pethő Villő (2012). A vizuális és zenei nevelés eredményeinek vizsgálata. In: Csapó Benő szerk.: *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 451-483.
- Kepes György (1979): *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Kince, Eli (1982): *Visual puns in design*, Watson-Guption Publications, New York
- Miklós Pál (1980) *Kép és kommunikáció*. Budapest, MUOSZ Oktatási Igazgatósága
- Miklós Pál (1995): Vázlat egy vizuális szemiotikához In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 60-73.
- Mirzoeff, Nicholas (1999): *Visual Culture*. Routledge, New York
- Nyéki Lajos (2005) Számítógéppel segített értékelés a felsőoktatásban In: *Informatika a felsőoktatásban 2005 Konferencia, Debreceni Egyetem, 2005. augusztus 24-26*.
- Nyíri Kristóf (2000): *A 21. század filozófiája felé*. Előadás: Filozófia az ezredfordulón konferencia, Kecskemét, MTA Filozófiai Kutatóintézet, http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri_21.htm
- Nyíri Kristóf (2000): A gondolkodás képelmélete. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció – A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája c. konferenciáján, 2000. 10. 5-6. 2006. 09 06-i megtekintés, HUNFI Oktatás- és Tananyagfejlesztő Szolgáltató Kft., http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm
- Nyíri Kristóf (2002): Képek, mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, 41. 1. sz. 5–21.
- Nyíri Kristóf (2008): A tanulás filozófiája a mobil információs társadalomban In: Benedek András: *Digitális pedagógia-tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó, Budapest

- Peternák Miklós (szerk., 2002): *Vision – Látás és kép*. Kiállítási katalógus. Műcsarnok, Budapest
- Piper, D. (1984): *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Rusbult, C. E. (1995): *Visual thinking and visual-verbal communication*. American Scientific Affiliation,
<http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm>
- Waters S.D., Pommerich M. (2007). Context effects in internet testing: *A literature review. Conference Paper*. 2007.04.07. New York City
- Zombori Béla (1995): A vizuális nevelés új dimenziói. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 125-139

Szerzők:

Kárpáti Andrea, ELTE Természettudományi Kar, UNESCO Multimédiapedagógiai Központ

Simon Tünde, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

Köszönetnyilvánítás

A kutatás anyagi forrásait a Szegedi Egyetem Oktatáseleméleti Kutatócsoportja „A diagnosztikus mérések fejlesztése” című kutatási programja biztosította. 1. szakasz: TÁMOP-3.1.9-08/1-2009-0001; 2. szakasz: TÁMOP-3.1.9-11/1-2012-0001)

Abstract for the chapter:

Simon, Tünde and Kárpáti, Andrea: Visual Communication: Skills And Abilities, Development and Assessment

In the 1970s, an *iconic* turn (Moxey, 2008) has changed the modes and models of communication, placing visual imagery above verbal forms of communication in many channels, especially those related to the emerging digital imaging. In visual arts education, traditional objectives like transmission of aesthetic values and the development for creativity have been broadened to include the interpretation of images and use of different forms of visualisation, ranging from scientific to everyday idioms. (Horányi, 2003; Bodóczy 2009) In descriptions of the new visual literacy of the 21. century, visual communication, as a basic expressive mode and important constituent of the emerging digital literacy

has been defined as one of the key areas of investigation. In the first research phase, in 2010-11, measurable components of visual communication were identified: *recognition, analysis and interpretation* of basic signs and complex symbols, *depiction, composition and expression* in different styles and forms, *modality change, abstraction and manipulation* with images and icons. (Kárpáti és Gaul, 2011).

This chapter will introduce results of the second phase of the Hungarian Visual Competence Survey (2011-2013), when tests and tasks were developed for and piloted utilising the eDIA test environment of the online digital tools for assessment developed in the framework of the Development of Diagnostic Assessment Project, coordinated by the Research Group on the Theory of Education of Szeged University. Three age groups (6-7, 8-10 and 11-12 year-olds) participated in the pilots. Symbolisation tasks discussed in this chapter required visualisations of concepts and relationships, representation of processes, and expression of moods and situations in one single sign. The paper will conclude with a description of Visual Communication skill cluster and implications for art education practice.

Tünde Simon is a teacher of mathematics and art. She is PhD student at the University of Szeged. Her teaching and research activities involve visual culture of children and adolescents, digital literacy in education, the teaching and development of social skills through art education as well as collaborative learning in teachers' professional development. The purpose of her recent research projects is to describe the specificity and progression of visual communication skills of students aged 10-12 focusing on the issue of online assessment of visual communication skills.

Mailing address:

H-1051 Budapest, József nádor s. 9. 3/3 Hungary

e-mail: situnde@gmail.com

Andrea Kárpáti is Professor and Head of the UNESCO Centre for Information and Communication Technologies (UNESCO Chairholder) at ELTE University, Faculty Sciences, Budapest, Hungary.

Her current research foci: Information and Communication Technologies in educational policy making, study of the traditional and digital visual expression of children and youth, cultural anthropological study of youth subcultures, case studies on visual talent and the use of multimedia applications in education.

She is member of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences and founding Chair of its ICT in Education Sub-Committee. She has published about 18 books, 60 book chapters and more than 120 research papers in five languages.

She is member of the editorial board of three international educational research journals, served two consecutive terms at the Executive Committee of EDEN (European Distance Education Network), three terms as National Representative in IFIP (International Federation of Information Processing). She also served as Vice President of the International Society for Education through Art, (InSEA, a UNESCO affiliated NGO – twice re-elected) and was Executive Committee member of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI, twice re-elected) and as a Fulbright Research Professor (2009-2010).

Mailing address:

Centre for Science Communication and UNESCO Chair for Multimedia in Education

ELTE University, Faculty of Science

H-1117 Budapest, Pázmány s. 1/a, Hungary

e-mail: andreakarpati.elte@gmail.com

Thékes István

EGY KONTROLLCSOPORTOS ANGOL SZÓTANULÁSI KÍSÉRLET EREDMÉNYEI MAGYAR FŐISKOLÁSOK KÖRÉBEN

Bevezetés

Jelen tanulmány angol szavak véletlenszerű elsajátításának vizsgálatáról számol be egy feladatalapú hipotézist keretein belül. Az idegen-nyelvi szókincs ismeret mérése kurrens téma mind a hazai mind a nemzetközi szakirodalomban.

Számos kutató (Gass, 1999; Huckin és Coady, 1999; Nassaji, 2003; Laufer, 2005) azt mondja, hogy a szókincs gazdagodásának két módja van: tudatos és véletlenszerű. A tanított szókincs azt jelenti, hogy szándékolt volt az adott szó tanítása és tanulása. Annak ellenére, hogy Schmitt (2008) szerint a szavak tanulása nagyon hosszú időt vehet igénybe, ugyanolyan fontosnak tartja, mint a véletlent. Lehmann (2009: 57) szerint a legtöbb kutató a véletlen szóelsajátítást valaminek a melléktermékének tekintik. Egy tanulmány (Hulstijn, Hollander és Greidanus, 1996) ezt a tanulást úgy definiálja, mint az a szándék nélkül megvalósuló tanulás. Szintén a szavak véletlen elsajátításának mértékét vizsgálta Hulstijn és Laufer (2001) az általuk kidolgozott szótanulási feladat nehézség hipotézise keretein belül. Ebben a tanulmányban az 'involvement load' fogalmát 'szótanulási feladat nehézségének' fordítom, mivel ezt a fogalmat a két kutató szavak tanulásának vizsgálata céljából alkotta meg. Az elmélet kereteiben meghatározott 'involvement index' elnevezést pedig így használjuk: 'a feladat nehézségi indexe.'

Mivel több részfeladatból álló szótesztet hoztam létre a tanulók szókincsének megmérésére, ezért fontosnak tartom röviden ismertetni a jelentős szókincs teszteket. Ezekről bővebb információ található Vígh, S. Hrebik, Thékes és Vidákovich (2014) tanulmányában.

Szókincsmérő tesztek

Az alábbiakban sorra veszem a szakirodalomban leggyakrabban hivatkozott idegen nyelvi szókincs teszteket és egy hazai anyanyelvi szókészletet vizsgáló

tesztet, végül megemlítek három online mérőeszközt is. Röviden ismertetem a tesztek eredetét, bemutatom a tesztszerkezet mellett, hogy milyen típusú tudást (produktív, receptív) és azt milyen szempontból (terjedelem, mélység) méri a feladatsor, valamint megemlítem milyen szempontok szerint választják ki az itemeket.

Vocabulary Levels Test (VLT)

A tesztet Nation (2001) dolgozta ki és Schmitt, Schmitt és Clapham (2001) validálta. Hat szót kap a tanuló, ami mellé három meghatározást adnak meg. A szavak számát kell beírni a jónak vélt meghatározáshoz. Ez egy receptív szóismeretet mérő teszt. A szavakat öt szintig olyan korpuszokból választják, mint a General Service List (Kilgariff, 1997), illetve a CANCODE (Cambridge and Nottingham Corpus of Discourse in English). Az első 2000, 3000, 5000 és 10000 gyakorisági rangszámig választják ki az itemeket és az ötödik szint a University Word List (Xue és Nation: 1984). Az 1. táblázat a Vocabulary Levels Test egyik feladatát mutatja be.

1. táblázat: *Vocabulary Levels Test*

Utasítás: Párosítsd a betűkkel jelzett szavakat a számokkal jelzettekkel!

betray	
dispose	frighten
embrace	say publicly
injure	hurt seriously
proclaim	
scare	

Vocabulary Knowledge Scale (WKS)

A Paribakht és Wesche (1997) által kidolgozott tesztet a szókincs mélység mérésére hozták létre. A teszt első négy szintje passzív tudást mér, ugyanakkor az ötödik szintnél már alkalmazni kell a szót mondatban, tehát ez már az aktív szókincsismeretet vizsgálja. A tanuló minden egyes itemnél a következő skálát

látja és érhet el 1-től 5-ig egy pontszámot. A 2. táblázat a Vocabulary Knowledge Scale egyik feladatát mutatja be.

2. táblázat: *Vocabulary Knowledge Scale*

Utasítás: a megadott szóval kapcsolatban jelöld meg melyik állítás igaz rád!
ostentatious

Nem emlékszem, hogy láttam valaha is ezt a szót
Láttam ezt a szót és nem tudom mit jelent
Ismerem ezt a szót. Azt jelenti, hogy
Láttam már ezt a szót és azt hiszem azt jelenti, hogy
Tudom használni ezt a szót mondatban

Productive Vocabulary Levels Test (PVLT)

Ennél a tesztnél is több fajta korpuszból lehet az itemeket kiválasztani addig a szógyakoriságig, ameddig mérni akarjuk a szókincsismeretet. A Laufer és Nation (1995) által kidolgozott és validált tesztben a tanuló mondatokat lát. Minden egyes mondatban a mérni kívánt itemből eltávolították a betűket. A kontextus alapján kell felismerni a szót és helyesen beírni a hiányzó betűket. Ez egy aktív szókincset mérő teszt. Az itemek kiválasztása hasonló a VLT-hez. A 3. táblázat a tesztből három mondatot tartalmaz.

3. táblázat: *Productive Vocabulary Levels Test*

Utasítás: Egészítsd ki a mondatokban a hiányos szavakat. A pontok száma nem a betűk számát jelöli.

He is a good ta He makes comfortable and stylish suits.
He takes cr.....and sugar in his coffee
The actor took the st..... to perform in the long-awaited play.

A szótanulási feladat nehézség hipotézise

A tanároknak és a tanulóknak egyaránt kiemelkedő jelentőséggel bír az idegen-nyelvű szavak elsajátítása a nyelvtanulás során (Schmitt, 2008). Minél több szót ismernek a diákok, annál jobban válnak folyékony nyelvhasználókká (Nunan, 1999). Ez azt jelenti, hogy a kiterjedt szóismeret képessé teszi a diákokat, hogy megjósolhatatlan kommunikatív helyzetekben helyt álljanak. A fontossága ellenére az 1990-es évek elejéig feltűnően sokkal kevesebb tanulmány született a szókincs témakörében, mint például a nyelvtanítást illetően (Laufer és Hulstijn, 2001; Nation, 2001). A szótanulási feladat nehézség hipotézise (Laufer és Hulstijn, 2001) szerint a szavak megtanulása és emlékezetbe vésése nagyban a különböző kognitív és affektív változók manipulálásától függ a feladatokon belül. A két kutató motivációs-kognitív konstruktumának kereteit Craik és Lockhart (1972) által javasolt az információ feldolgozás mélységére vonatkozó elmélete adta. Az Atkinson-Shiffrin modellel (1968) ellentétben, amelyben az inger feldolgozása három relatív különböző szinten történik, a szótanulási feladat nehézség hipotézise szerint az ingerek feldolgozása különböző szinteken történik (Solso, 1988). A feldolgozás folyamata sekély, szenzorikus elemzéssel kezdődik, ami mélyebb, komplexebb szinteken folytatódik. Az információ emlékezetben való megőrzése kevésbé függ össze az eltöltött idővel, mint inkább a feldolgozás kezdeti mélységével. A kezdeti felületes szakaszt felváltja a jelentésértelmezés. Laufer és Hulstijn (2001) szerint bár Craik és Lockhart azt állítja, hogy a mélyebb feldolgozás hatékonyabban segíti elő az emlékezetbe vésést, igazából keveset mondanak a feldolgozás mechanizmusáról. Eysenck (2004) is úgy látja, hogy a hipotézis inkább leíró, mintsem magyarázó jellegű. Yaqubi és Rayati (2010) lényegre törően foglalja össze a hipotézisben kétkedők által megfogalmazott episztemológiai kérdéseket: 1) Miből is áll pontosan a feldolgozás szintje?, 2) Honnan tudjuk, hogy egy szint mélyebb, mint a másik? A kritikák ellenére Laufer és Hulstijn (2001) leszögezik, általában abban nincs vita, hogy az új információ megtartása a figyelem mennyiségén és minőségén múlik. Ami a szótanulást illeti, szerintük pont a figyelem minősége az, ami nagy mértékben befolyásolja a szó elsajátítását.

A szótanulási feladat nehézség hipotézise és szótanulás

Laufer és Hulstijn (2001) három fokozatot különböztet meg a szótanulás folyamatában: szükség, keresés, értékelés. A szükség a tanuló döntésétől függ, hogy kikeressen például egy szót a szótárból. Ez egy affektív dimenzió. A keresés és értékelés a szükséggel szemben pedig kognitív faktorok, amelyek a forma és jelentés kapcsolat megértésére fordított időtől függenek. A keresés arra való kísérlet, hogy megtaláljuk egy ismeretlen idegen szó jelentését külső forrás (szótár, tanár) igénybe vételével. Az értékelés másrészt pedig a megfelelő kontex-

tuson belül egy adott szó használatának megfontolására vonatkozik. Hulstijn és Laufer (2001) empirikus vizsgálatukat alátámasztandó azt állították, nem biztos, hogy mindhárom komponens egy olvasott szöveg megértését célzó feladatban együttesen jelen van. Ezeknek a faktoroknak az összessége a maguk nehézségi fokaikkal teszik ki a szótanulási feladat nehézségi mértékét. A szótanulási feladat nehézség-hipotézise alapján, a különböző feladatok változatos kihívást jelentenek a diákoknak, azonban nem lehet csupán intuíció alapján összehasonlítani a feladatokat. Ennek eredményeképpen, a kutatók a szótanulási feladat nehézség elvont fogalmát kísérelték meg mérhető fogalmi keretben operacionalizálni, aminek 'task-induced involvement' (feladat által előidézett elmélyedés) nevet adtak. Hulstijn és Laufer (2001) feladat nehézségi indexet javasoltak, amelyben az egyik faktor hiánya 0 pontot, a faktor mérsékelt jelenléte 1 pontot, a faktor erős jelenléte 2 pontot ér. Yaqubi és Rayati (2010) alapján ennek szemléltetésére vizsgáljunk meg két különböző feladatot. Az elsőben a tanulónak mondatokat kell írnia új szavakkal, amelyeknek a jelentését a tanár előzetesen megadta. Ebben az esetben a szükség mérsékelt (a tanár segített), nincsen keresés (a jelentések adottak) és erős értékelés szükséges, mivel új szavakat kell helyesen használniuk a diákoknak. Ami a szótanulási feladat nehézség mértékét illeti a szótanulási nehézség indexe 3 ($1+0+2$). A második feladatban a tanulónak el kell olvasnia egy szöveget és válaszolnia kell a szöveg alapján feltett kérdésekre. Ezért a feladatban mérsékelt szükség merül fel, ugyanakkor sem keresésre, sem értékelésre nincs kényszerítve a tanuló. A szótanulási nehézség indexe 1 ($1+0+0$). Még érthetőbben az első feladatról azt gondoljuk, hogy magasabb szintű erőfeszítést igényel, mint a második. Ezáltal a szótanulási feladat nehézségkonstruktuma többfajta empirikus vizsgálatoknak vethető alá. Például különböző nehézségű feladatokat számos csoportnak adhatunk kutatásunk során. Az adatok begyűjtése után összehasonlíthatóak az eredmények és arra vonatkozóan lehet elemzéseket végezni, hogy van-e kapcsolat a szótanulási feladat nehézség mértéke és a szóelsajátítás között.

A szótanulási feladat nehézség hipotézis empirikus vizsgálatai

Az elmélet megalkotói Laufer és Hulstijn (2001) két egymással párhuzamos vizsgálatot folytatottak le, amelyben felnőtt felsőfokú szinten tudó izraeli és holland diákok hat csoportot alkottak. Tíz ismeretlen angol szó elsajátítását és azok emlékezetbe vésését vizsgálták három feladattípuson keresztül. Az elsőben olyan szöveget láttak a diákok, amelynek végén az ismeretlen szavakat kapták meg felsorolva. A másodikban ugyanennek a szövegnek a végén a célszavakat kellett használni egy hiányos szövegben. A harmadikban pedig fogalmazást kellett írniuk a résztvevőknek a célszavakat használva. Ezeknek a feladatok különböző nehézségűek voltak, azaz más-más szinten volt jelen a szükség, keresés, értékelés faktor. Az eredmény azt mutatta, hogy a harmadik feladat kognitívan

sokkal megterhelőbb volt és jobban is emlékeztek a tanulók azokra, ez által a kutatók erős bizonyítékot kaptak az elméletükre.

Keating (2008) is három feladatot használt. Más szöveggel ugyan, de a feladatok megegyeztek a Laufer és Hulstijn (2001) vizsgálatában levővel. Lényeges különbség a résztvevőkben adódott, hiszen Keating arra volt kíváncsi, hogy alacsony tudás szinten levő tanulókra mennyire vonatkoztatható az elmélet. Az ismeretlen szavakat a szövegben külön meg is jelölte a tanulóknak. Ebben a vizsgálatban is bizonyítást nyert az elmélet, hiszen a harmadik feladatot megoldók emlékeztek jobban a célszavakra. A tanulmányában megállapításra kerül az, hogy minden tudás szintre általánosítható a hipotézis.

Kim (2008) is empirikus bizonyítékkal szolgált egy alaposan kidolgozott tanulmányban, amely két kísérletből állt. Az első kísérlet három szókincs feladat hatékonyságának elemzéséül szolgált a szótanulási tanulás nehézség index három szintjén. A második kísérlet másrésről azt vizsgálta, hogy vajon a különböző típusú, de azonos szótanulási nehézség indexszel rendelkező feladatoknál 20 felnőtt angolul tanuló azonos módon sajátítja-e el a szavakat. A kutató a vizsgálatban azt találta, hogy azonos mellett azonos hatékonysággal történik a szavak tanulása.

Martinez-Fernandez (2008) angol anyanyelvű spanyolul tanuló és középfokon beszélő felnőtteket vont be vizsgálatába és a 684 szavas spanyol- egyébként egy angol irodalmi mű fordítása- szövegben található 8 célszó elsajátításának mértékét vizsgálta három csoportban. A csoportok különböző nehézségi indexszel ellátott feladatot kaptak. A hipotézis ebben a kísérletben is igazolódott, ugyanis az a csoport, amelyiknek erős értékelést kellett végeznie jobban teljesített a másik kettőnél.

Yaqubi és a Rayati (2010) 19 éves angolul középfokú szinten tudó iráni lányok részvételével végezték el vizsgálatukat. Gyakorlatilag Laufer és Hulstijn (2001) kutatását replikálták. Ellentétben a korábbi eredményekkel, azt találta a két iráni kutató, hogy a kisebb szótanulási nehézség indexű feladatot elvégzők jobban sajátították el a célszavakat azoknál, akik a magasabb nehézségi indexű feladatot végezték el. Azt a következtetést vonták le, hogy a harmadik faktort, nevezetesen, az értékelést újra kell gondolni.

Eljárások, módszerek

Kutatásomban a következő kérdésekre kerestem a választ:

- 1) Mennyire teljesít jobban a kísérleti csoport miután a magasabb nehézségi indexű feladatot kapják?
- 2) Milyen hatékony a szavak emlékezetbe vésése a késleltetett utóteszt alapján?

Kutatásomba 24 ugyanazon magyarországi főiskolára járó diákot vontam be 2013 tavaszi félévében. Az angol nyelvet a KER szerinti B2-es szinten beszélik.

A diákok heti 6 tanóránban részesültek oktatásban. Mindegyikük rendelkezett legalább középfokú nyelvvizsgával angolból. Véletlenszerűen osztottam be őket fele-fele arányban kísérleti és kontroll csoportba. Mindkét csoportban a tanóra keretében fél órát szántam a szavak megtanulását célzó feladatokat. Három héten keresztül végeztem el a vizsgálatot összesen hat alkalommal. 30 új célszó megtanítását tűztem ki. A vizsgálat előtt egy rövid feladatlappal meggyőződtem, hogy egyik diák sem ismer egyetlen egy szót sem. A szavakat úgy választottam ki, hogy egyik szó se tartozzon a BNC (Kilgarriff, 1996) korpusz alapján a 6000 leggyakoribb szó közé. Például a következő szavakat kellett elsajátítaniuk: *linchpin*, *hideous*, *squabbles*, *inexorable*. A szavak a New York Times című folyóirat 2012. szeptember 12-én megjelent, Jonathan Evison író által szerzett *The Revised Fundamentals of Caregiving* című szövegben voltak megtalálhatóak, tehát autentikus forrásból dolgoztam. A szöveget a hat alkalomra hat részre osztottam fel és minden alkalomra öt célszót jelöltem ki.

Az 12 fős kontroll csoport feladata minden alkalommal az volt, hogy el kellett olvasniuk a szöveget és a szövegben vastag betűkkel kiemelt 5-5 célszó jelentését szótárból kellett kikeresniük, majd válaszolniuk kellett a szöveg alapján feltett kérdésekre. E szerint erős szükség (2 pont) és mérsékelt keresésre (1 pont) voltak kényszerítve a szavak értékelése (0 pont) nélkül. Az ő feladatuk indexe így 3 pont volt. A 12 fős kísérleti csoport ugyanazt a szöveget kapta. Nekik is ki kellett keresniük a szavakat a jelentés miatt (erős szükség=2 pont), hasonlóan kérdésekre kellett válaszolniuk (mérsékelt keresés = 1 pont), valamint minden egyes alkalommal, a célszavakkal összetett mondatokat kellett alkotniuk (erős értékelés = 2 pont). Tehát az ő feladatuk indexe 5 pont. A három hetes tanulási szakasz után rögtön egy szókincesztet következett, amely három részből állt és mindegyik rész tíz-tíz célszó tudását mérte. A szavakat találomra választottam ki, hogy melyik feladatrészbe kerüljenek. Az első részben a Vocabulary Levels Test mintája alapján a tanulóknak tíz szinonimát kellett párosítaniuk tíz szóval. Minden jó válasz egy pontot ért. A második részben a Vocabulary Knowledge Scale alapján vagy magyarul kellett tíz célszó jelentését megadniuk vagy mondatot kellett alkotniuk. A magyar szó helyes megjelölés egy, a mondatalkotás 2 pontot ért. A harmadik részben a Productive Vocabulary Levels Test alapján mondatokban kellett beírniuk a tíz további célszót, úgy hogy a szavak kezdőbetűi meg voltak adva. A helyes válaszok egy pontot értek. Ez által 40 pontot lehet elérni a teszten, 10-10-et az első és harmadik, 20-at a második feladaton. A tesztet egy hónap elteltével megismétltem.

Eredmények

A három részből álló utó szókinceszten szignifikáns különbség ($t=7,381$; $p=0,000$) mutatkozott a kísérleti csoport javára. Míg a késleltetett (1 hónap után)

utóteszten továbbra is fennállt ez a jelentős különbség ($t=4,591$, $p=0,001$). A 4. táblázat mutatja be a teljes teszteredmények leíró statisztikáját.

4. táblázat. A teljes teszt leíró statisztikája

	Utóteszt átlag	Utóteszt szórás	Késleltetett utóteszt átlag	Késleltetett utóteszt szórás
Kísérleti csoport	25,83	5,18	24, 82	3,42
Kontroll csoport	19,83	4,74	17,40	2,68

Az 5. táblázat az első, a 6. táblázat a második, a 7. táblázat pedig a harmadik feladat utóteszten elért eredményeinek leíró statisztikáját mutatja be.

Az 5. táblázat. Az utóteszt 1. feladatának leíró statisztikája

	Átlag	Szórás
Kísérleti csoport	7,16	0,83
Kontroll csoport	6,20	0,72

Az 6. táblázat. Az utóteszt 2. feladatának leíró statisztikája

	Átlag	Szórás
Kísérleti csoport	11,91	4,50
Kontroll csoport	9,84	3,30

Az 7. táblázat. Az utóteszt 3. feladatának leíró statisztikája

	Átlag	Szórás
Kísérleti csoport	6,83	1,33
Kontroll csoport	3,79	1,20

Látható, hogy mindegyik feladatrészen jobban teljesített a kísérleti csoport, azaz azok a tanulók, akik magasabb indexű feladat során sajátították el az adott szóincset. A késleltetett utóteszten is a hasonló arányú különbségek álltak fenn. Ugyanakkor, ahogy az 5. táblázat mutatja, a késleltetett utóteszten némileg gyengébben teljesített mindkét csoport. A két kutatási kérdést is meg lehet válaszolni az eredmények ismeretében.

A kísérleti csoport szignifikánsan jobban teljesített a kontroll csoportnál mind az utó mind a késleltetett utóteszten. A tanulási folyamatot követően egy hónappal is a 30 célszónak több, mint a felét ismerték a tanulók. A kísérleti csoport

tagjai, akik magasabb indexű feladattal tanulták a célszavakat, 1 hónap után is viszonylagos hatékonysággal idézték fel a tanult itemeket.

Megbeszélés

Látható a szakirodalomból, hogy számos külföldi vizsgálatot folytattak kutatók arra vonatkozóan, hogy mennyire hatékony a szavak tanulása különböző nehézségű feladatok segítségével. Olyan hazai kutatást nem folytattak korábban, amely a szótanulási nehézség hipotézisére keresett volna empirikus magyarázatot. Jelen kutatásomban fejlett angol nyelvi készséggel rendelkező résztvevők szolgáltak értékes adatokkal. Ahogy Hulstijn és Laufer (2001) is arra nézve kapott bizonyítékot, hogy a nagyobb kognitív erő kifejtést igénylő feladat során hatékonyabban sajátították el a célszavakat a diákok. Az én vizsgálatom is azt az eredményt hozta, hogy nehezebb feladat, azaz magasabb nehézségi indexű feladat, során könnyebb a szavak emlékezetből való előhívása. A teljes feladatra vonatkozó jelentős különbség mellett érdemes megnézni a részfeladatokra kapott adatokat is. A legnagyobb különbség a harmadik, produktív szókincs teszt mintájú, feladatban mutatkozik a két csoport között. Kisebb, de jelentős a különbség a második, szintén produktív készséget megkövetelő, feladatban. A produktív készséget megkövetelő feladatokban a különbség abból adódhat, hogy a kísérleti csoportnak a tanulás során mondatokat is kellett alkotniuk a célszavakkal. Ugyanakkor a receptív szókincset mérő részesztben, az első feladatban, mutatkozik a legkisebb különbség. A kontroll csoportnak a tanulás során fel kellett ismerniük a szövegértelmezés során a célszavakat, ezért egy olyan részeszt, amely csupán a szavak felismerését várja el mindkét csoporttól kevésbé differenciál.

Összegzés

Tanulmányomban beszámoltam egy kontrollesoportos kísérletről, melyben azt vizsgáltam, bizonyos a szótanulási feladat nehézsége hogyan hat az angol, mint idegen-nyelvű szavak elsajátítására. Segítségül Laufer és Hulstijn (2001) elméletét hívtam, mely szerint minél erősebb mértékű követelmény rakódik a tanulóra egy-egy szó megtanuláshoz, annál hatékonyabb a szóelsajátítás. Felhasználtam a nemzetközi irodalmat és megnéztem milyen empirikus bizonyítékokat kaptak korábban kutatók az elmélet alátámasztására. Egy kivételtől (Yaqubi és Rayhati, 2010) eltekintve minden tanulmány azt emelte ki, hogy az elmélet a gyakorlatban is operacionalizálható. Az én vizsgálatomban is, amelyet főiskolások körében végeztem, bizonyítást nyert az elmélet. Az a csoport tanulta meg nagyobb arányban a szavakat, amelyik rá volt kényszerítve a produktív szóhasználatra is szemben azzal a csoporttal, amelynek tagjai nem léptek túl a receptív dimenzió. Ami a vizsgálat korlátait illeti: a minta-elemszám nem elég

nagy ahhoz, hogy biztosan kijelenthető legyen, a hipotézis erős alapokon nyugszik. Több résztvevővel és alacsonyabb tudásszinten is el kell végezni a kísérletet a jövőben.

Irodalom

- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11. sz., 671–684.
- Eysenck, M. W. (2004): *Psychology: An international perspective*. Psychology, Hove.
- Evison, J. (2012): Dented Souls: The Revised Fundamentals of Caregiving. *New York Times* 2012. szeptember 12. letöltve 2013. április 4-én
http://www.nytimes.com/2012/08/28/books/the-revised-fundamentals-of-caregiving-by-jonathan-evison.html?_r=0,
- Huckin, T. és Coady, J. (1999): Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 2. sz., 181-193.
- Hulstijn, J., Hollander, M. és Greidanus, T. (1996): Incidental vocabulary learning by advanced foreign students: The influence of marginal glosses, dictionary use, and reoccurrence of unknown words. *The Modern Language Journal*, 80. sz.. 327-339.
- Hulstijn, J., Laufer, B. (2001): Some empirical evidence for the involvement load hypothesis in vocabulary acquisition. *Language Learning*, 3.sz., 539-558.
- Keating, G. (2008): Task effectiveness and word learning in a second language: the involvement load hypothesis on trial. *Language Teaching Research*, 3. sz., 365-386.
- Kim, Y. (2008): The role of task-induced involvement and learner proficiency in L2 vocabulary acquisition. *Language Learning*, 2. sz., 285-325.
- Kilgarriff, A (1997): Putting frequencies in the dictionary. *International Journal of Lexicography* 10, 135-155.
- Laufer, B. és Nation, P. (1995): Vocabulary size and use: lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics* 3. sz, 307-322.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001): Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics*, 1. sz. 1-26.
- Laufer, Batia (2005): Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook* 5. 223-250
- Martinez-Fernandez, A. (2008): Revisiting the Involvement Load Hypothesis: Awareness, Type of Task and Type of Item. In Bowles, M., Foote, R., Perpinan, S., és Bhatt, R. (szerk.) *Selected proceedings of the 2007 second language forum*. Cascadilla Proceedings Project, Somerville, MA., 210-228.

- Nassaji, H. (2003): L2 vocabulary learning from context: strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 4. sz., 645-670.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Nunan, D. (1999): *Second language teaching and learning*. Heinle & Heinle Publishers, Boston
- Paribakht, T. S. és Wechse, M. (1993): Reading comprehension and second language development in a comprehension-based ESL program. *TESL Canada Journal* 1. sz., 9-29.
- Schmitt, N., Schmitt, D. és Clapham, C. (2001): Developing and exploring the behavior of two new versions of the Vocabulary Levels Test. *Language Testing*, 1. sz., 55–88.
- Schmitt, N. (2008): Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 3.sz., 329-363.
- Solso, R. L. (1988). *Cognitive psychology* (2nd ed.) Allyn and Bacon, London.
- Vígh Tibor, S. Hrebik Olga, Thékes István, Vidákovich Tibor (2014): Fiatál nyelvtanulók német és angol alapszókincsének online diagnosztikus vizsgálata. In press
- Yaqubi, B., Rayati, R.A. (2010): The involvement load hypothesis and vocabulary learning: The effects of task type and involvement index on vocabulary acquisition. *The journal of teaching language skills*, 1.sz. 145-163.

Abstract

The purpose of my study was to find empirical evidence of a cognitive-memory based construct formulated by Hulstijn and Laufer (2001) through a control group experiment. The Involvement Load Hypothesis, grounded on Craik and Lockhart's theory (1972) claims that task-induced involvement elicits vocabulary learning. The efficiency of acquiring lexis depends on level of involvement in a task. They claim that learning words in a foreign language involves need, search and evaluation. The researchers found evidence (Laufer & Hulstijn, 2001) that those students acquired more words that were exposed to either a stronger level of need, search or evaluation. Every task has a different involvement index. My research questions were: 1) To what extent does the treatment group have a better result on the post-test? 2) How efficient is the retention of words based on the delayed post-test?

My participants were 24 Hungarian college students speaking English at a B2 level according to the CEFR. I randomly put them into the control and the treatment group. 30 target items, outside the 6000 most frequent words in the corpus, were selected from a New York Times article that was divided into six

paragraphs. Students received 5 target words in each of the six lessons. The control group only had to look up the target words in the dictionary and answer comprehension questions. The treatment group was expected to write sentences with the target word, thus doing a task with a higher involvement index. After the treatment period, the students had to sit for a vocabulary test made up of three elements. The treatment group performed significantly better at the post-test ($t=7,381$; $p=0,000$) and at the delayed post-test ($t=4,591$, $p=0,001$) as well.

Istvan Thekes is a 3rd year PhD student at the Doctoral School of Education at the University of Szeged. His research interest includes second language vocabulary acquisition of young learners. He has taught English as a foreign language for more than 10 years. He has worked in both the private and the public sector of language education. He was director of studies of a private school for 5 years. He taught English in Dammam, Saudi Arabia being the first non-native teacher of English in the history of Saudi Arabia.

SZTEW, Neveléstudományi Doktori Iskola
Doctoral School of Education, University of Szeged
jerry@jerrythekes.com
www.jerrythekes.com
Szeged, Pillich K. u. 43.
6722

Tóvári Judit

VIRTUÁLIS SZEMINÁRIUMOK SZERVEZÉSÉNEK ELMÉLETI ÉS GYAKORLATI KÉRDÉSEI

1. A képernyőről történő tanulás és a képi információ jelentősége az ismeretszerzésben

Semmiféle képzés sem képzelhető el tankönyvek és a szakirodalom használata nélkül. A számítógépek és különösen az internet világa a szakirodalom és a tankönyvek megjelenési formáját is virtuálissá tette, ami több problémát is felvet. A nyomtatott szövegben az összefüggések világosan követhetők. Már a szöveg tanulmányozása előtt kapunk egy áttekintést a tartalomról, ha megnézzük a tartalomjegyzéket, vagy átlapozzuk a könyvet. A szövegnek van eleje, közepe, vége, azaz látjuk, követni tudjuk, hogy hol tartunk az olvasásban. Könnyű visszalapozni, egy-egy fogalmat vagy tartalmi részt újra és újra megtalálni. Elektronikus szövegeknél ez nem így működik. Vegyünk példának egy tizenöt leckét tartalmazó száz oldalas nyomtatott tankönyvet, amit SCORM csomagok formájára alakítottak és minden lecke külön fájlból nyitható meg. Ebben a struktúrában az összefüggések – különösen alacsony kompetencia szinten – nagyon nehezen állapíthatók meg, elvész a szöveg egysége. Nehézkessé válik egy fogalom, de akár egy kisebb tananyagrészt visszakeresése is. Ha egy fejezet nagyobb terjedelmet kíván, mint ami egyetlen képernyőképre ráfér, nehézkessé válik az olvasás. Ezek után nem csodálható, hogy a hallgatók általában kinyomtatják az elektronikus tananyagokat akkor is, ha azok nem alkalmasak a nyomtatott formában történő használatra. Elvész didaktikai funkciójuk, ami sok esetben az interaktivitásra építi a tanultak megerősítését, az animációk, filmek elvesztik jelentőségüket, holott hangsúlyosan magyarázó szerepük lenne. És akkor még nem beszélünk olyan technikai problémáról, hogy például egy SCORM-os anyagban nincs nyomtatási funkció, így egy-egy oldalt legfeljebb print screen-nel lehet kinyomtatni, ami a tartalom jelentős sérülésével jár és rendkívül időigényes.

Nyomtatott anyagban magának az információnak a megléte is biztosabbnak tűnik, mint a képernyőn megjelenő forrásban. Jól példázzák ezt azok az esetek, amikor a hallgatóknak hirtelen nem jut eszükbe egy-egy fogalom definíciója

vagy valamilyen konkrét tananyagelem, viszont emlékeznek rá, hogy a könyvben hol olvasták, sőt még arra is, hogy az oldal melyik részén volt az információ. Mindebből azonban nem az következik, hogy a nyomtatott könyv volt az ismeretek elsajátítására a legalkalmasabb eszköz!

Comenius már a 17. században felismerte a nyomtatott tananyagban rejlő képek didaktikai funkcióját. A képernyőn olvasható tartalom rögzítésében, emlékezetben történő felidézésében, a szöveg megértésében az álló- és mozgóképeknek, animációknak, ábráknak, hangoknak, azaz a multimediális elemeknek a virtuális világban még nagyobb szerep jut. A nyomtatott könyvben a kép alárendelt szerepet játszik, elektronikus tananyagoknál – a megértésben játszott szerepüket tekintve – megfordulnak az arányok. A képi gondolkodás közelebb áll az ember gondolatvilágához, mint a szöveg, mert míg a szöveg leírja a tények összefüggéseit, a kép megmutatja, szemléletessé teszi azokat (Nyíri, 2000). Ha ehhez ennek a szövegnek a körülményes és testileg is fárasztó olvasása társul, a szöveg olvasatlan marad, a tanulás, a megértés csorbát szenved. Az elektronikus tananyagok szövegeinek ebből következően sokkal rövidebbeknek, oldottabb hangvételűeknek kell lenniük, mint a nyomtatottaknak amellet, hogy nem veszélyeztetik a tárgyalt tudományterület szaktudományi elvárásait mind tartalmi, mind a jellemző szakkifejezések tekintetében.

A SCORM-csomagokba rendezett elektronikus tananyagok számos olyan interaktív elemet is tartalmaznak, amilyenre a nyomtatott tananyagok nem képesek. Beépíthetők elméleti kérdéseket alátámasztó feladatok, ahol rejtetten a helyes megoldást is megtalálja a hallgató, ellenőrizheti megoldásait, ha saját maga feloldja a rejtett részeket. Máshol saját magának kell megoldania a feladatot. Lehetőséget ad esettanulmányok beépítésére, elméleti kérdéseket magyarázó példák olyan tipográfiai megoldásaira, amilyenekre egy nyomtatott tananyag nem képes. Ha a megírt tananyagot nem az írója fordítja át SCORM-os anyaggá, részletes technikai utasításokat kell adnia a munkát elvégzőnek, mert csak a tananyagíró tudhatja, hogy milyen tananyagrészt milyen didaktikai céllal, hogyan kíván megjeleníteni.

Nézze meg ezt a virtuális kiállítást! (Kattintson a képre!)



Az ember tragédiája

Madách Imre drámája az illusztrációk és fordítások tükrében

Elektronikus kiállítás Madách drámájáról a művészi illusztrációk és a fordítások tükrében

Madách műve nem csupán az egyik legnépszerűbb színpadi magyar klasszikus, hanem külföldön is a legismertebb. Világ- és más nyelveken is több tucat fordítása ismert. Egyben olyan irodalmi mű, amely immár 140 éve újra és újra megihletti a rajzolók, festők, színpadkép tervezők generációit is. Ez az elektronikus kiállítás a Tragédia ihlette alkotások és a fordítások legnépszerűbbjeit mutatja be.

Kérjük tekintse meg kiállításunkat!

Belépés

A kiállítás a [MEK Erváltot](#) és a [Képzőművészet Magyarországon](#) c. virtuális kiállítás fejlesztői által 2003-ban elnyert IHD-ITP1 pályázat támogatásával készült.
© Dr. Kokor Károly és Tóth Margit, Szeged 2004



Mutassa a visszajelzést

1. Interaktív tanulási felület, a beépített tartalom nem nyomtatható

Élő előadások óráin készült videofelvételek nemcsak a tananyag elsajátításában játszanak szerepet, hanem távoktatásban van egy lélektani motívumuk is. A hallgatók úgy érzik, maguk is részesei valamelyest a személyes részvétellel folyó oktatásnak. Mégsem lehet azt mondani, hogy nappali képzésben folyó órák videofelvételei egy az egyben alkalmasak lennének távoktatásban történő felhasználásra, mert a nappali képzés egy folyamat, amiből nehezen ragadható ki egy-egy óra, a teljes szemeszter videofelvételén pedig túl hosszú ahhoz, hogy végignézzék. Ezért célirányosan, kifejezetten távoktatási felhasználásra tervezett, a hallható előadás mellett az előadás kivetített prezentációját is jól láthatóan tartalmazó, körülbelül 20 perces időtartamú dinamikus előadások azok, amelyek elérhetik kitűzött céljukat.


Elektronikus tananyagokban a multimediális információ elmaradhatatlan követelmény! Ha ehhez hozzávesszük annak az interaktivitásnak a lehetőségét, amit egy virtuális szeminárium kínál és a web-technológia tesz lehetővé, akkor a virtuális szeminárium alkalmas környezetté válik az elvont elméleti tudás gyakorlati készséggé alakítására.

2. A szakmai attitűd kialakítása, a motiváció lehetőségei elektronikus környezetben

Minden tanegységhez kapcsolódik valamilyen tanítási-tanulási kultúra a maga szakmai és etikai követelményeivel. Azoknak a szakismereteknek az elsajátítása, amelyekkel alapszinten sem találkozott a hallgató, sok nehézséget okoz egyrészt a szakmai tartalom megértése, másrészt a korábban megszokott tanulási módszerektől eltérő stratégiához történő alkalmazkodás. A tanulóknak mindenképp a hatékony tanulás módszereit kell elsajátítaniuk ahhoz, hogy a szakismeretek könnyebben érthetők és tanulhatók legyenek.

Az alapképzésben részt vevőknél, a kezdőknél a szakmai attitűd kialakítására is szükség van. A mentornak fel kell vázolnia, hogy az adott terület milyen alapfogalmakból, gyakorlati fogásokból építkezik. Ő irányítja a tanulási folyamatot mindaddig, amíg az alapokat sikerül elsajátítani. Ezt el lehet érni a tananyag heti beosztásával az elektronikus tantárgyi felületen, ahová pár figyelemfelhívó mondat is felkerülhet, hogy mire ügyeljen a hallgató a tananyagrészt feldolgozása során.

Az alacsony kompetenciaszinttel rendelkező hallgatói csoportnak tanácsos összeállítani tanulás-módszertani útmutatókat, diahasználati tanácsokat, az elektronikus tananyag javasolt feldolgozási módszerét. A nem megfelelően megválasztott tanulási módszer szinte biztos, hogy sikertelenséghez vezet! A tanulás-módszertani segédletek használatára folyamatosan emlékeztetni kell a hallgatókat.



Névváriánsok közötti összefüggés kifejezése egy iskola névváltozatai esetén

Az iskola névváltozásai:

- 1.1835-1862: Miskolczi helvét vallástételt tartó lyceum
- 2.1862-1882: Helvét hitv. Lyceum Főgymnasia
- 3.1882-1906: Ev. Ref. Főgymnázium
- 4.1906-1924: Református Főgymnázium
- 5.1924-1935: Református Reálgymnázium
- 6.1935-1936: Református Gimnázium
- 7.1936-1948: Református Lévy József Gimnázium
- 8.1948-1950: Állami Lévy József Gimnázium
- 9.1950-1953: Állami Miksaáth Kálmán Általános Gimnázium
- 10.1953-ban összevonták a Földes Ferenc Gimnáziummal, a neve Földes Ferenc Gimnázium lett
- 11.1990-től Tiszáninneni Református Egyházközség Lévy József Református Gimnáziuma és Diákotthona

Mi a keresési szempontja annak a felhasználónak, aki a mai Lévy Gimnáziumról szeretne valamit megtudni?

[Mutassa a visszajelzést](#)

Mi a szempontja az iskoláról szóló irodalmat feldolgozó könyvtárnak, hogy az információ visszakereshető legyen?

[Mutassa a visszajelzést](#)

Melyek lesznek a kitüntetett névalakok? (Ennek megalkotásakor alkalmazza A testületi név, mint hozzáférési pont című leckéti)

[Mutassa a visszajelzést](#)

2. A tanultak interaktivitásra épülő megerősítése

Akár virtuális, akár valóságos tanulási környezetben igaz, hogy a motiváltság hiánya, a csak kész ismeretek elsajátítására korlátozódó tanulás alacsony hatásfokú.

Alacsony kompetenciaszinten magának az elearninges keretrendszernek a kezelése is problémát okoz. A szakmai tartalom megfelelő szintű elsajátításához folyamatos mentori jelenlét, a hallgatók munkájának folyamatos értékelése, kritikai gondolkodásra, a szakmai tapasztalatok megszerzésének irányítására, a tapasztaltak elemzésének ösztönzésére van szükség.

Fontos motiváló tényező lehet, ha a hallgató érzi, hogy kikéri a véleményét és a szemeszter közben is kap visszajelzést munkájáról.

A hallgatók kompetenciaszintje és a tantárgy jellege dönti el azt, hogy a pedagógiai módszerek közül melyiket érdemes előtérbe helyezni. Mindezek mellett nem hagyható figyelmen kívül, hogy a motivációs helyzetek hatékonyságát és alkalmazásuk lehetőségét az egyes tanulók személyiségének, érdeklődési köré-

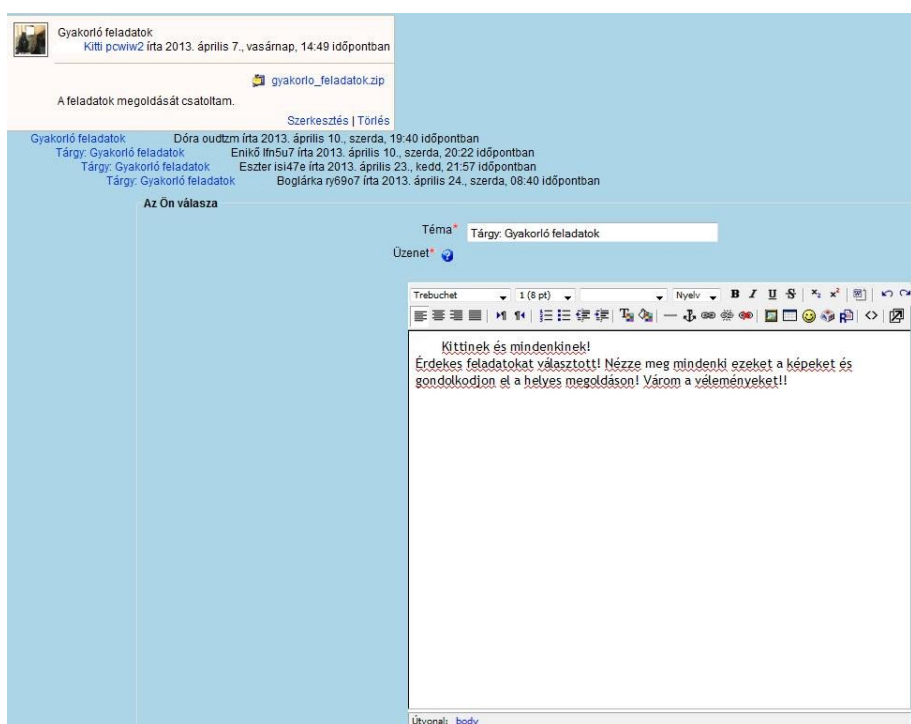
nek, élet- és munkatapasztalatainak a sajátosságai is meghatározzák. Ha sikerrel akarja a mentor motiválni hallgatóit, ismernie kell, hogy ki a tanuló és mik a szükségletei. A megismerés egyik igen fontos, távoktatásos hallgatóknál szinte az egyetlen kiinduló lehetősége az elearninges felületen történő bemutatkozásuk. Ekkor lehet döntenie arról, hogy az egyén szempontjából az elektronikus tanulástámogatás melyik szintje a legcélravezetőbb és ezt hogyan lehet személyre szabottan megvalósítani, ami a tehetséggondozás egyik eleme is.

3. A folyamatos interaktivitás aszinkron kommunikációs lehetőségei és a hallgató tartalom-előállító szerepe

Tanulók közötti együttműködések mindig léteztek az oktatás-képzés folyamatában. Ennek legősibb és egyúttal legegyszerűbb formája a kisebb (két-három fős) tanulói közösségek, ahol együtt tanulnak, egymást segítve oldanak meg feladatokat. A hálózatba kötött számítógépek korában ezek az esetlegesen alakuló kis tanulói közösségek tudatosan létrehozott csoportokká alakulhatnak, tagjaik személyes tudásuk, tapasztalataik átadásával maguk is új tartalmakat hoznak létre. A kapcsolatokra épülő megosztott tudás lehetőségének a kihasználása képezheti az alapját az elektronikus tanulástámogatás tervezésének.

Az LMS rendszerek számos szinkron és aszinkron kommunikációs lehetőséget kínálnak. Az aszinkron kapcsolat leggyakoribb formája a vitafórum, ami alkalmat ad az aktivitás növelésére, gyakorlati feladatok megoldási hibáinak megvilágítására. A legaktívabb hallgatók még a tananyagok „lektorainak” szerepében is feltűnnek, amikor kérdéseikből következtetni lehet arra, hogy egyes tananyagelemek megfogalmazása nem teljesen érthető számukra, felhívhatják a figyelmet nem működő tananyagelemekre, illetve arra ösztönözhetik a tanárt, hogy egyes tananyagrészeket több példával, képpel, prezentációval tegyen érthetőbbé.

Az aszinkron kapcsolat jellemzője, hogy a hallgatók tetszőleges, számukra legmegfelelőbb időben jelentkezhetnek be a rendszerbe és a résztvevők között többnyire nincs, vagy véletlenszerű az egyidejű kapcsolat. A vitafórumon jellemzően a mentor által feltöltött feladatok megoldása történik, illetve itt teszik fel a hallgatók tanulás közben, vagy a gyakorlati munkájuk során keletkezett kérdéseiket, ezért az aszinkron forma csak akkor hatásos igazán, ha visszajelzést is kapnak feladatmegoldásaikra, illetve kérdéseikre. Ez a mentortól a vitafórumok folyamatos figyelemmel kísérését és a feladatmegoldások értékelését kívánja. Igazán akkor éri el a célját, ha a mentor arra ösztönzi hallgatóit, hogy saját maguk is értékeljék társaik megoldásait. Ez csak akkor működik hatékonyan, ha a mentor ezt a tevékenységet is folyamatosan figyelemmel kíséri és nem hagyja ellankadni a résztvevők ezirányú munkáját.



3. Tanári visszajelzés és további részvételre buzdítás

Ösztönzés nélkül akkor alakul ki igazán hatékony közösségi kommunikáció, ha a résztvevők olyan témát vetnek fel, amelyek saját munka- és egyéb tapasztalataikból adódnak, segítséget várnak a felvetett kérdések megoldásához, vagy egyszerűen csak érdekesnek találják a témát. A mentori tevékenység rendkívül időigényes, ezért a csoport létszáma 10-20 főnél nem lehet nagyobb. Az eredményességet nem veszélyeztető létszámot természetesen a tantárgy jellege, a feladatok mennyisége és gyakorisága is befolyásolja.

A vitafórumok felhasználhatók az ismeretek bővítésére, ugyanakkor a hallgató az interakciók révén maga is tartalom- előállítónak válhat. Lehetőség van arra, hogy a tananyaghoz kapcsolódó példák, esetek felkutatásába, azok értelmezésébe bekapcsolódjék, szakmai vitákat kezdeményezzen, véleményt mondjon társai munkáiról. A saját kutatásban való részvétel erősíti az eredményesség, a hasznosság érzését, a kutatási eredmények pedig a közösség többi tagja számára is új ismeretek forrásává válhatnak. Kiszélesedik a tanulási tér, ami már nem egyszerűen csak az osztályterem, hanem az egész virtuális világ, adatok, információk, személyek hálójá, amiben csoportos online beszélgetések folynak egymással és a mentorral. Ugyanakkor a mentortól folyamatos figyelmet igényel, mert ha a szakmai tartalom értelmezése rossz irányt vesz, vagy a felvetett kérdésre nincs

reakció, be kell avatkoznia. A problémásabb tananyagrészek hallgatók által fel-tett kérdéseiből a szemeszter végére összeáll egy „Gyakran ismételt kérdések” állomány, amit a későbbiek során hasznos segédletként lehet alkalmazni.

A vitafórum egyfajta virtuális közösség, ami gyorsan homályba vész, ha a mentor folyamatos jelenlétével nem tartja össze. Akár egy valóságos szeminárium, aktuálisan felvetődő problémák viszonylag gyors megoldására alkalmas fórum, viszont akkor igazán hatékony, ha rendszeres heti tevékenységet kíván és mellette időről időre valóságos, face to face találkozások is vannak, ahol össze lehet foglalni az addigi eredményeket és a főbb problémákra vissza lehet térni, tisztázni szakmai kérdéseket. Ezt a véleményt erősíti Nyíri Kristóf is (*Nyíri, 2000*).

A hagyományos tanári szerep nem csupán abból áll, hogy az oktató átadja ismereteit a hallgatóknak, hanem magatartásával, megjelenésével, személyiségével is hatást gyakorol. Virtuális szemináriumok esetén sem szűnik meg ez a hatás, hiszen a vitákba való bekapcsolódással, véleményalkotással, a feladatok lelkiismeretes értékelésével, tanácsadással, a tanulás irányításával hasonló szerepet játszik.

Ahhoz, hogy a szinkron és aszinkron kommunikáció elérje pedagógiai célját, a hallgatókat meg kell tanítani a kapcsolódó technika kezelésére, rá kell irányítani figyelmüket jelentőségére a felkészülésben.

Az *általános célú* (standard) fórumon bárki bármikor új témát kezdeményezhet és a többiek reagálhatnak. Ez a tanulás közben felvetődött problémák megbeszélésére jó lehetőség, azonban könnyen zűrzavarossá, áttekinthetlenné válhat, ha nem hívjuk fel a figyelmet a felvetett téma pontos megfogalmazására és arra, hogy ha egy témában már kezdeményezett beszélgetést valaki, mások ne nyissanak ugyanabban új beszélgetést, mert akkor nem látják összefüggéseiben a kérdést, hanem az eredetire válaszként fejtsék ki véleményüket. Ha ehhez hozzávesszük azt is, hogy ugyanazt a témát különbözőképpen lehet megfogalmazni, akkor a fórumozás pont az ellenkező hatást fogja elérni, azaz zűrzavaros, áttekinthetetlen lesz. A standard fórumon a résztvevők láthatják az előttük véleményt nyilvánítók reagálásait, így könnyebben megszólalnak.

A *kérdés-felelet* típusú fórum az eredeti és független gondolkodás ösztönzésére szolgál, mert a résztvevők csak azután láthatják a többiek üzenetét, hogy a sajátjukat beküldték. A hallgatók sok esetben tartózkodnak az önálló véleménynyilvánítástól, ezért ennek a fórum típusnak az alkalmazása esetén a mentornak különösen oda kell figyelnie a hallgatók aktivitására, a fórumokon való jelenlét gyakoriságára és ösztönöznie kell a megszólalásra.

A *tematikus fórumot* általában a mentor nyitja. Előnye, hogy a linkje annál a hétnél helyezhető el, ahol a téma tárgyalására sor kerül. Hátránya viszont, hogy a fórumok szétszórtnak találhatók az egyes heteknél és ha a tantárgyi felület felől keresi az érdeklődő, kutatnia kell utána. Ha viszont a *Fórumok* menüpontból indítja a keresést, világos áttekintést kap a lehetőségekről. Itt viszont ügyelni kell

arra, hogy a fórum neve akkor is tükrözze a témát, ha a fórumozást a téma aktuális heténél nyitja meg a mentor. Ez furcsa lehet akkor, ha a teljes tantárgyi terület felől közelítünk a kérdéshez, viszont ha a *Fórumok* menüpontból indítjuk a keresést, nem látható az aktuális hét témája, így csak a fórum nevéből következtethetünk annak tartalmára.

A mindenki egy vitatémát ad meg típusú fórumon a mentor a hallgatókra bízta a téma kiválasztását, amiben vitát kezdeményez. Kis csoportlétszám esetén a téma kapcsolódhat a hét témájához. Nagyobb csoportlétszám mellett célszerűbb egy-egy nagyobb tananyag-egység összefoglalásaként ilyen fórumot nyitni.

Bármelyik fórum-típusról legyen is szó, a hallgatói aktivitás egyenes arányban nő azzal, hogy az ottani megnyilvánulások mennyire számítanak be az érdemjegyebe. Ezzel a módszerrel azt is ösztönözni lehet, hogy a hallgatók nem rendszertelenül, esetleg csak a vizsgák előtt foglalkozzanak az anyaggal, hanem folyamatosan. (Amíg nem tud valamit a témáról, kérdezni, hozzászólni sem tud).

Az online műhelymunka, ami technikailag bonyolultabban kivitelezhető, mint a fórumbeszélgetés, többfajta értékelő tevékenység kivitelezését teszi lehetővé, aminek keretében a résztvevők értékelik egymás projektjeit.

4. A tanulástámogatás szinkron eszközei

T. Volkan Yuzer szerint a virtuális osztálytermi környezet fő összetevői közé tartozik a virtuális szemkontaktus és a technológiai infrastruktúra (Yuzer, 2007). Ugyanez a szerző más meghatározás szerint olyan speciális interfészek sorozatának nevezi a virtuális osztálytermet, amelyet a tartalom-előállítók, a management team és az instruktorok használnak a kommunikációs folyamatban (Yuzer, 2007 és Finkelstein, 2006).

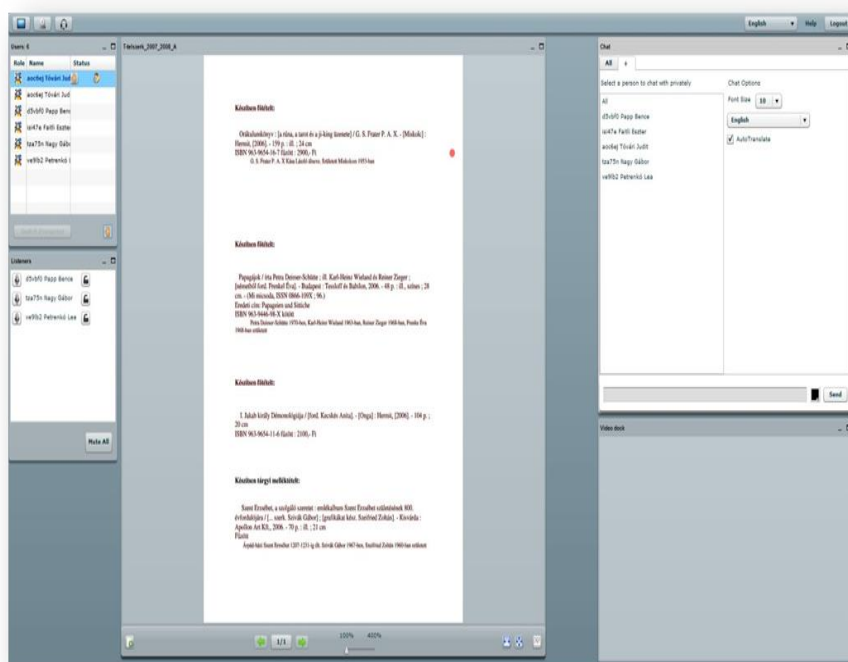
A virtuális osztálytermet szimuláló szoftverek használatával a résztvevők láthatják és hallhatják is egymást, de arra is lehetőség van, hogy vagy önkéntes alapon, vagy a tanár kijelölése alapján egy-egy hallgató előadói szerepben tűnjék fel, bemutassa munkáját, kérdéseket tegyen fel, illetve válaszoljon a hozzá intézett kérdésekre. Ahhoz, hogy ez a lehetőség jól és eredményesen működjék, alaposan elő kellett készíteni. Ügyelni kell arra, hogy ha a web-konferencia jellegű konzultációk céljára kiválasztott szoftver nem teszi lehetővé szövegek szinkron begépelését, a bemutatandó anyagokat előre el kell készíteni és feltölteni.

Természetes emberi reakció, hogy az emberek lehetőleg tartózkodnak a számukra ismeretlen technika alkalmazásától. Így van ez a virtuális szeminárium lebonyolítására kiválasztott szoftver kezelésével is. Ahhoz, hogy a hallgatók igénybe vegyék a felkínált lehetőséget, fel kell őket készíteni a szoftver használatára. Még ebben az esetben is lehetnek olyan gátló tényezők, amelyek megghiúsíthatják a tervezett foglalkozást. Mind a mentori, mind a hallgatói oldalon rendelkezni kell azokkal a technikai feltételekkel, amelyek mellett egyáltalán érde-

mes belekezdeni a virtuális osztályterem szoftver alkalmazásába. A videokonferencia meghiúsulhat, ha valamely résztvevő – különösen, ha központi szerepet szának neki a téma feldolgozásában – nem rendelkezik valamely technikai feltétellel. Az alábbi jellemző hardver-problémák fordulhatnak elő:

- az internet kapcsolat túl lassú,
- nem kapcsolódik videokamera a számítógéphez,
- nincs a résztvevőnek fejhallgatója, amivel megfelelő minőségű hangot lehet generálni.

A technikai problémákon túlmenően a különböző személyiségtípusok eltérően reagálhatnak a virtuális környezet kihívásaira. Szükség van a résztvevők előzetes személyes találkozására, ahol megbeszélik a technikai feltételeket, különféle szerepekben kipróbálják a szoftver működését, feladatokat oldanak meg, hogy amikor „élesben” kerül sor az egymástól földrajzilag távol levők interneten keresztül történő szinkron megszólalásaira, ne legyen ismeretlen a feladat. A kezdeti lépések megtételekor a résztvevők személyes jelenléte nagyobb biztonságot ad és a későbbiek folyamán bátrabban kapcsolódnak be a beszélgetésekbe. Ellenkező esetben – nem vállalva fel az esetlegesen sikertelen részvételt – nem fognak élni a felkínált virtuális osztályterem jellegű eszmecsere lehetőségével.



5. Virtuális gyakorlati óra a BigBlueButton alkalmazásával

Mind az „élő”, mind a virtuális konzultációnak vannak előnyei, de ugyanúgy vannak hátrányai is. Az élő találkozás előnye, hogy az eszmecserét nem zavarják meg váratlan, vagy kiszámíthatatlan technikai problémák, könnyebb a váratlan kérdésekre választ adó „improvizáció”, nagyobb a résztvevők egymásra gyakorolt személyes érzelmi hatása. Hátránya inkább anyagi és az utazással járó idő-gazdálkodási probléma.

A virtuális osztályterem, előadások videofelvételei, a fórum-beszélgetések mind olyan lehetőségek, amelyek együttes alkalmazása komoly segítséget jelent a hallgatóknak a felkészülésben, a szakmai kompetenciák kialakításában. A hallgatóktól önállóságot kíván, nem hagyja lanyhulni az érdeklődést, erősítheti önbizalmukat is, mert kíváncsiak vagyunk meglátásaikra, képességeik bemutatására. A tanulás együttműködésen alapuló tevékenységgé válik, amelyben a hangsúly nem az ismeretek statikus elsajátítására, hanem a folyamatos tanulás képességének a kialakítására helyeződik. A szinkron interakciók során spontán kérdések sora vetődik fel, hatékonyabb a személyes tanulási problémák orvoslása, a szakmai attitűd kialakítása, a követelmények érzékelhetőbbé tétele. Ehhez nem elegendő a tankönyv, sem bármilyen más mutatós prezentációs anyagok. Ez a fajta mentorálás a tanártól rengeteg energiát kíván, ismernie kell a hallgatókat, speciális anyagokat kell előállítania, értékelnie, a figyelmet fenntartania.

5. Időgazdálkodás és etikai kérdések

Egy online kurzus jóval időigényesebb, mint egy hagyományos nappali képzés, ahol a hétről hétre tartott szemináriumi órákon a hallgatói interakciókat a tanár természetes módon tudja irányítani és a tanulási problémák is hamarabb kiderülnek.

A távoktatásos hallgatók írott utasításokat követnek, tanulási problémáik, a tananyagban való előrehaladásuk csak feladatmegoldások beküldésén keresztül követhető és a fórumokon való megszólalásokból következtethető. Mindkettőnek akkor van értelme, ha a hallgató visszajelzést is kap munkájáról és választ kap a fórumokon felvetett kérdéseire. Ehhez a mentornak a fórumokat folyamatosan figyelemmel kell kísérnie és ha a hallgatói interakciók rossz irányba mennek vagy nincsenek, be kell avatkoznia. A beküldött feladatok értékelése is folyamatos munkát igényel. Egy beküldött feladat pontozásos értékelése nem értékelés a hallgató számára, mert abból nem tudja meg, hogy hol követett el hibát. Azt részletesen le kell írni.

A tantárgy jellege határozza meg, hogy milyen gyakorisággal és milyen jellegű feladatmegoldásokat célszerű bekérni. Ha nem kötelező a feladatmegoldás és a hallgató teljesítményének értékelésébe sem számít bele, nem fog feladatmegoldásokat küldeni és a felkészülése is rendszertelen lesz. Ez egy nehéz tárgy esetén nagy valószínűséggel sikertelen vizsgát fog eredményezni.

A virtuális szeminárium speciális demonstrációs anyagok készítését is igényli.

Távoktatásos hallgatók motiválása jóval nehezebb – ezért több időt is igényel –, mint a nappali hallgatóké. Mindenképp szükség van a hallgató megismerésére, hiszen a motiválás nem képzelhető el anélkül, hogy ne tudnánk, ki a hallgató és mik a szükségletei. Ez a megismerés a hallgató saját profiljának megszerkesztésével, bemutatkozásával kezdődik, így célirányosabban tervezhetők olyan feladatok és azok időzítése, amelyek közelebb állnak a hallgatók érdeklődési köréhez, vagy munkahelyi szakmai munkájával is kapcsolatba hozhatók. Ez a hallgatók előrehaladásának folyamatos figyelemmel kísérését igényli és az írásos kommunikáció több energiaráfordítást igényel mind a hallgatótól, mind a mentortól.

A szinkron kapcsolattartás kétoldalú tervezést igényel, hogy az időpontok mind a mentor, mind a hallgató részéről elfogadhatók legyenek.

Az elektronikus tanulástámogatás több, mint csupán a szakmai tartalmak el-sajátításának elősegítése. Minden szakma műveléséhez szükséges egyfajta morál, a saját szakmai előrehaladás tervezésének képessége, az időgazdálkodás fontosságának a felismerése. Ezeknek a személyes kompetenciáknak a fejlesztése elválaszthatatlan része az elektronikus tanulástámogatásnak.

Távoktatásos hallgatók körében az a téves képzet él, hogy teljesen szabadon gazdálkodhatnak az idővel, saját maguk haladhatnak az anyagban úgy, ahogy nekik tetszik. Alacsony kompetenciaszint esetén a tananyaggal történő rendszertelen, vagy éppen csak a vizsga előtti foglalkozás – mivel semmi áttekintése nincs a tartalomról, nincs gyakorlati előzmény – kifejezetten káros és szinte biztos, hogy eredménytelenség lesz a következménye. Itt ismét hangsúlyozzuk, hogy tantárgyfüggő is, hogy a hallgatótól milyen rendszerességű tanulást, milyen gyakori és mértékű feladatmegoldásokat várunk.

Virtuális világunkban látszólag könnyűnek tűnik az információszerzés, ami sok esetben az önálló munka rovására megy. Egy kattintással pár pillanat alatt el lehet érni és kimásolni tartalmakat. Állandó és folyamatos figyelemfelhívásra van szükség, hogy a hallgató ne plagizáljon. Szükség van egy belső korlát kialakítására, ami arra sarkallja, hogy próbáljon önállóan gondolkodni és mások gondolatait, eredményeit ne sajátjaként beállítani.

Virtuális szeminárium szervezése rendkívül időigényes és mai oktatási rendszerünkben csak nagy erőfeszítések árán megvalósítható oktatásszervezési feladat, pedagógiai munka és nem utolsósorban a szakmai tartalom mentorálása elektronikus környezetben.

Felhasznált források és irodalom

- Nyíri (2000): A virtuális egyetem filozófiájához. *Liget*, **13.** 2. 35-48. o.
- Turi (1988): Az internet oktatási alkalmazása az egyetemen. *Replika*, 33/34. sz. 293-299. o.
- Yuzer (2007): Generating Virtual Eye Contacts Through Online Synchronous Communications in Virtual Classroom Applications. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 8. 1. 43-54. o.
<http://tojde.anadolu.edu.tr/tojde25/articles/Article_3.htm> (megtekintés: 2013. 10. 3.)
- Finkelstein (2006). *Learning in real time: Synchronous teaching and learning online*. Jossey-Bass, A John Wiley & Sons Imprint, .San Francisco
- Az illusztrációk a Szerző *Bibliográfiai adatfeldolgozás és Az eLearning könyvtári vonatkozásai* című tantárgyi felületeiről származnak>. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. <elearning.ektf.hu>

Abstract

The Eszterházy Károly College in Eger launched its first distance-learning course for students in library studies about 15 years ago. Over the years, we have tried several e-learning systems and used a range of methods to support student learning, from the preparation of special materials to the delivery of online seminars. Now we examine those elements which, at the current state of our knowledge and experience, we believe to be absolutely indispensable to the successful delivery of online courses.

A virtual seminar is not simply a replica of live teaching – it is a webpage designed for interactive learning where, besides the teaching material, the mentor and the student are also but present, only in their relationship the IT tools play the main role. By virtual seminar we mean a one-semester course in a given subject, which is made up of several elements and which builds on the potentials of some e-learning system – Moodle, for example.

In the implementation of an online course, all the mistakes, which would otherwise appear to be minor, become disruptive – therefore it is necessary to formulate the requirements clearly and carefully, and state equally clearly the consequences of not completing the course.

The elements of the course include teaching materials developed for electronic learning, presentations used to support classroom lectures, video recordings made during lectures, synchronic and asynchronic dialogues, as well as elements of methodology.

Tóvári Judit is college professor at Eszterházy Károly College.

I received an MA in history and library science from Eötvös Loránd University in 1972. I obtained a university doctorate in history 1979, as well as a PhD in 1994.

I worked as a social sciences reference librarian at the County library II. Rákóczi Ferenc in Miskolc (1972-1983), as chief archivist and deputy director at the Borsod-Abaúj-Zemplén County Archives (1983-1985), as senior lecturer (1985-87), associate professor (1987-1995) and professor (1995-1999) at the Library and Applied Information Science Department of the Bessenyei György Teacher Training College. I have worked as a professor at Eszterházy Károly College since 1999.

Between 1988 and 2000 I was also employed as a visiting lecturer at Debrecen University. Since 2006 I have been teaching Bibliographic Control on the Library Science Doctoral Program of the Doctoral School of Literary Studies at Eötvös Loránd University.

Since 2012 I have been teaching The new Role of Libraries in the Technology of Knowledge on the Electronic Learning Environments Doctoral Program of the Doctoral School of Pedagogy at Eszterházy Károly College.

At BA and MA level I teach the following courses: Bibliographic Data Processing; Research Methodology; Digital Archives; Processing of Electronic Bibliographical Resources; Metadata Storage Technologies and Copyright.

My research interests include the use of digital library resources in education; library processing of electronic bibliographical resources and e-learning methodology.

E-mail: tovarij@ektf.hu

Webpage: <http://www.ektf.hu/~tovarij/index.htm>

Ütőné Visi Judit

A KÖRNYEZETI TARTALMAK MEGJELENÉSE A FÖLDRAJZ ÉRETTSÉGIBEN

Bevezetés

A földrajztudomány története során többször került abba a helyzetbe, hogy újra kellett gondolnia kutatási területeit, meg kellett keresnie helyét és feladatait a tudományok rendszerében (MENDÖL T., 1999). A 20. század második felében lezajló újabb paradigmaváltáskor szembesült a földrajztudomány egy olyan témával, amely minden szempontból a földrajz érdeklődési körébe tartozik: ez a környezeti válságproblémák kutatása. Szűkebb és tágabb környezetünk természeti, társadalmi jelenségeinek, folyamatainak megfigyelése, leírása, összefüggéseik vizsgálata és feltárása a földrajztudomány alapvető feladata. A természeti és a társadalmi-gazdasági folyamatok közötti egyensúly mind gyakoribb megbomlása, – amelynek előidézője alapvetően a társadalom – a földrajztudósok figyelmét is felhívta arra, hogy fel kell tárnunk a földrajztudomány szerepét, feladatát az egészséges és élhető környezet megőrzésében, valamint az ehhez elengedhetetlen környezeti szemlélet kialakításában.

Ezek a gondolatok az 1980-as évek elejétől mind erőteljesebben jelennek meg a tudományt leképező földrajzoktatásban is. Kezdetben csak egy-egy utalás, megállapítás formájában, de megjelentek a tankönyvekben is. (SÁRFALVI B., TÓTH A. 1990).

A környezeti problémák feldolgozása és ehhez kapcsolódóan a környezeti szemlélet fejlesztése a földrajzoktatásban a Nemzeti alaptanterv 1995-ös bevezetésével vált hangsúlyossá. Nem véletlen talán az sem, hogy a Földünk és környezetünk műveltségterület nevében ekkor jelent meg a környezet szó (ez a műveltségterület foglalja magában a földrajzi tartalmakat). Bár a műveltségterület elnevezésének helyességét többen is megkérdőjelezték (PROBÁLD F, 1996) a szemléleti változás, a környezetről mint sérülékeny rendszerről való gondolkodás valójában ettől kezdődően kapott mind jelentősebb hangsúlyt a földrajzoktatásban. A Nemzeti alaptanterv 2006-os felülvizsgálata, a kulcskompetenciák és az új kiemelt fejlesztési feladatok megfogalmazása tovább erősítette a környezeti

nevelés és személet jelentőségét. Ennek a folyamatnak lehetünk tanúi a 2012-es NAT esetében is.

A tantervi fejlesztésekkel egy időben, 1996-tól kezdődött meg az érettségi vizsga tartalmi és szerkezeti átalakítása. Ezért a tantervek új tartalmi-szemléleti elemei gyorsan beépülhettek a vizsgakövetelményekbe is. Ennek köszönhető, hogy a földrajz tantárgyban mind nagyobb teret kapó környezeti tartalmak azonnal megjelentek az érettségi vizsga követelményeiben. Ezzel pedig megteremtődött a lehetősége a környezeti problémák témaköréhez kapcsolódó tudás- és képességszint mérésének. Lehetővé vált, hogy a vizsgák során, ha korlátozottan is, de képet kapjunk a környezeti nevelés eredményességéről.

Egyre több tantárgyfejlesztő hangoztatja a földrajzoktatás kiemelkedő szerepét a környezeti nevelés területén. Feltételezhető, hogy akkor ennek megfelelően a környezeti tartalomnak meg kell jelenniük a tananyagban, a tankönyvekben, a helyi tantervekben és az oktatási gyakorlatban, illetve az érettségi vizsgán. Felmerül a kérdés: valóban beépültek-e a környezeti tartalmak a földrajzoktatásba. Ez a tanulmány egy szempontból, az érettségi vizsgán történő megjelenés szempontjából próbál választ adni erre a kérdésre. A tanulmány annak a vizsgálatnak a tapasztalatait mutatja be, amely azt kívánta feltárni, hogy a dokumentumok szintjén egyre hangsúlyosabb környezeti tartalmak ténylegesen megjelentek-e a földrajz oktatását lezáró érettségi vizsgán, azaz szerves részét képezik-e a földrajzi ismereteknek és gondolkodásnak.

A tanulmány három szempontból, három különböző megjelenési szinten mutatja be a vizsgálat eredményeit.

1. Az érettségi tartalmi keretét jelentő vizsgakövetelmények.
2. A vizsgában történő megjelenítés lehetőségei.
3. Konkrét előfordulás az írásbeli vizsga feladatsoraiban.

1. Környezeti tartalmak a vizsgakövetelményekben

A környezeti szemlélet, illetve az ehhez kapcsolódó ismeretek megjelenését először a részletes érettségi vizsgakövetelmények szintjén érdemes megvizsgálnunk. Ez a dokumentum jelenti ugyanis a földrajz érettségi tartalmi keretét. A vizsgán csak azok a tudás- és képességelemek kérhetők számon, amelyeket a követelmény tartalmaz.

Már a dokumentum bevezetőjében egyértelmű utalásokat találunk a környezeti neveléshez kapcsolódó elemekre. Az ebben megfogalmazott általános elvárások a földrajzi tudás részeként, de külön nevesítve említik a környezeti tudást (ismeret és képességek). Egyértelműen megfogalmazzák, hogy a vizsgán ezek szintjéről is számot kell adniuk a tanulóknak.

„A vizsgán a jelöltnek a földrajzi-környezeti ismeretein kívül számot kell adnia az alábbi földrajzi kompetenciák – adott vizsgaszintnek megfelelő – elsajátításáról is:

- földrajzi-környezeti tartalmakat közvetítő információhordozók használata, információk feldolgozása, értelmezése;
- földrajzi-környezeti ismeretek alkalmazása a mindennapokban tapasztalható természeti, társadalmi-gazdasági és környezeti jelenségek, folyamatok magyarázatában, értelmezésében;
- földrajzi-környezeti tartalmú információkkal kapcsolatos egyszerű vázlatrajzok, folyamatábrák, keresztmetszeti rajzok és térképvázlatok készítése;
- földrajzi-környezeti szemlélet és gondolkodásmód alkalmazása feladatmegoldások, szóbeli és írásbeli témakifejtések során.”

Ha részletesen megvizsgáljuk a követelményeket, megállapíthatjuk, hogy minden témakörben találunk olyan tartalmi- vagy képességelemeket, amelyek explicit módon kapcsolódnak a környezeti kérdésekhez. Érdekes, hogy ezek a követelmények jól tükrözik a földrajztudomány tartalmi és szemléletbeli tagolódását, azaz természet- és társadalomföldrajzi, globális, illetve regionális vonatkozásokat egyaránt megjelenítenek. A természetföldrajzhoz kötődően mind a közép- mind pedig az emelt szintű vizsga követelményeiben megjelennek az egyes geoszférák környezeti problémáival kapcsolatos ismeretek. Középszinten az elvárások általában megmaradnak a felismerés és leírás, illetve az egyszerű ok-okozati kapcsolatok felismerésének szintjén. Emelt szinten azonban már elvárás a folyamatok közötti bonyolultabb összefüggések, kölcsönhatások feltárása: „Mutassa be példák segítségével az egyes geoszférákban lezajló folyamatoknak a többi geoszférára gyakorolt hatását és azok következményeit. Mondjon példákat a több geoszférára is kiterjedő környezeti ártalmakra, ezek kiváltó okaira és következményeire, a megelőzés és a megoldás lehetőségeire.” (40/2002. (V. 24.) OM rendelet)

A környezet állapotával kapcsolatos ismeretek a földrajzi övezetesség témaköréhez kapcsolódóan is megjelennek. A vizsgázóknak ismerniük kell az egyes övezetek, övek, területek sajátos környezeti problémáit.

A társadalmi-gazdasági témákhoz kapcsolódó környezeti szempontú elvárások között megjelennek pl. a demográfiai és urbanizációs folyamatok, a gazdasági tevékenységek, a termelés környezeti hatásai, kiemelt hangsúly kerül az energia-gazdaság és a közlekedés okozta környezetkárosításra.

A regionális megközelítést tükrözi az egyes országokhoz, térségekhez kötődő környezeti problémák megjelenése (pl. hazánk környezeti állapota, Száhel-öv). Az eddig leírtak explicit módon, de nem önálló témakörben, hanem más fejezetekbe beépülve jelentek meg. Önálló fejezet viszont a környezeti problémák globális szemléletű megközelítése (A globális problémák földrajzi vonatkozásai). Ebben a hangsúly az ismeretek szintetizálására, az összefüggések feltárására helyeződik. Olyan témák jelennek meg, mint az élelmezési válság, az energiaellátás kérdései, a geoszférák környezeti problémáinak összefüggései, a népes-

ség, a termelés és a fogyasztás növekedésének környezeti következményei, a Föld eltartóképessége, a környezeti válság kialakulása és az ellene folytatott küzdelem, a környezeti és a gazdasági problémák globalizálódása vagy a nemzetközi összefogás a környezetvédelemben.

Összegzésként megállapítható, hogy a vizsgakövetelményekben a Nemzeti alaptanterv ajánlásaival, illetve az erre épülő kerettantervekkel összhangban megjelennek a környezeti problémákhoz kapcsolódó tartalmi elemek, illetve megfogalmazódnak az ismeretek alkalmazásához szükséges tanulói kompetenciákkal szembeni elvárások.

2. A vizsgában történő megjelenítés lehetőségei

Az elemzés során megvizsgáltuk, hogy a vizsga mely részeiben és milyen formában van lehetőség a környezeti tudás ellenőrzésére, mérésére. Ehhez a földrajz érettségi vizsgaleírásának elemzésére volt szükség.

A szóbeli vizsga 20 tétele közül középszinten legalább egy, emelt szinten pedig legalább két önálló feladatként (résztételként) meg kell jelennie a környezeti tartalomnak. Ennél azonban jóval több lehetőség kínálkozik a környezeti tudás vizsgálatára. Lehetőség van arra, hogy a tétel témájához kapcsolódóan is sor kerüljön a környezeti szempontok bemutatására. Például a légkörre, vagy a világtengerekre vonatkozó tétel kifejtésekor a környezeti problémákról, illetve a veszélyek mérséklésének lehetőségeiről is beszélnie kell a vizsgázónak. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a földrajztanárok élnek is a környezeti tartalmak ilyen típusú megjelenítésének lehetőségével. Ezért a kötelezően előírt minimumnál lényegesen nagyobb arányban is megjelenhetnek ezek a tartalmak a szóbeli vizsgákon. Ezt a szemléletet támogatja, az is hogy, ilyen tételmegfogalmazásokat találunk a felkészítést segítő érettségi feladatgyűjteményekben is (ÜTÖNÉ VISI J., 2005).

Az írásbeli vizsga leírásában explicit módon nem találkozunk a környezeti tartalmak kötelező megjelenítésével. Ebben az esetben úgy fogalmaz a vizsgaleírás, hogy az ismeretek mérését szolgáló feladatok lefedik a követelményrendszer valamennyi fő témakörét. Ebből arra következtethetünk, hogy a feladatsorokban minden esetben meg kell jelennie a környezeti problémákkal kapcsolatos kérdéseknek is, mivel ez önálló témakörként jelenik meg a tantervekben és a vizsgakövetelményekben egyaránt. Ezt erősíti meg az is, hogy a vizsgaleírás végig földrajzi-környezeti ismeretekről beszél.

Összegzésképpen megállapítható, hogy a vizsgaleírás mindkét vizsgaszinten és vizsgarészben (szóbeli és írásbeli) előírja a környezeti tartalomnak beépítését. Ez a szóbeli tételsor összeállítása esetében explicit módon is megfogalmazódik, az írásbeli feladatsor meghatározásakor pedig a leírás alapján egyértelműen következtethetünk erre.

3. A környezeti tartalmak konkrét előfordulása az írásbeli vizsga feladatsoraiban

A szabályozó dokumentumok elemzése után azt vizsgáltuk meg, hogy valóban megjelennek-e és ha igen, milyen formában a környezeti tartalmak a vizsgafeladatokban.

Mivel a középszintű vizsga szóbeli tételsorának összeállítása a szaktanár feladata, ezek pontos tartalmáról nincs megbízható információnk. Ezek vizsgálata egy újabb kutatás tárgya lehetne. Az emelt szintű szóbeli vizsga központi tételsor alapján történik, a tételsorok azonban nem hozhatók nyilvánosságra, így azokat elemezni sem lehetséges.

Pontos információkhoz juthatunk ugyanakkor az írásbeli vizsgákra vonatkozóan. Az Oktatási Hivatal szakértői által összeállított központi feladatsorok ugyanis a megírás után nyilvánossá válnak, és több évre visszamenően megtalálhatóak a hivatal honlapján. A környezeti tartalmak megjelenésével kapcsolatban a 2005 és 2012 októbere közötti tavaszi és őszi, illetve a 2006. februári vizsgaidőszak közép- és emelt szintű magyar nyelvű feladatsorait, összesen 34 feladatsort (17 közép- és 17 emelt szintű) elemeztünk. Az egyes feladatsorokban előforduló környezeti tartalmú ismeretelemek (itemek) számát az 1. és a 2. táblázat szemlélteti. A földrajz feladatsoraiban közép- és emelt szinten 1 item minden esetben 1 pontot ért, ezért a táblázatból az is leolvasható, hogy összesen hány pontot szerezhettek a vizsgázók a környezeti tartalmú feladatok megoldásával. (A középszintű feladatlap mindig összesen 100, az emelt pedig 200 itemet tartalmaz.)

1. táblázat: A környezeti tartalmú itemek száma a középszintű feladatsorokban (2005-2012)

VIZSGA		ITEMSZÁM	VIZSGA		ITEMSZÁM
2005	tavaszi	6	2009	tavaszi	6
	ősz	4		ősz	2
2006	tél	12	2010	tavaszi	6
	tavaszi	8		ősz	5
	ősz	4	2011	tavaszi	4
2007	tavaszi	19		ősz	5
	ősz	---	2012	tavaszi	5
2008	tavaszi	3		ősz	12
	ősz	6			

2. táblázat: A környezeti tartalmú itemek száma az emelt szintű feladatsorokban

(2005-2012)

VIZSGA		ITEMSZÁM	VIZSGA		ITEMSZÁM
2005	tavaszi	6	2009	tavaszi	11
	ősz	18		ősz	10
2006	tél	24	2010	tavaszi	9
	tavaszi	---		ősz	6
	ősz	14	2011	tavaszi	15
2007	tavaszi	15		ősz	6
	ősz	21	2012	tavaszi	13
2008	tavaszi	10		ősz	---
	ősz	8			

Az adatok alapján megállapítható, hogy mindkét feladatsorban nagyon tág határok között változott a környezeti tartalmak előfordulása, illetve az ilyen tartalmú feladatokkal megszerezhető pontok száma. Középszinten 0-19, emelt szinten 0-24 pont között. Középszinten egy, emelt szinten két olyan vizsgaidőszakot találtunk, amelynek feladatsorában nem fordultak elő környezeti tartalmú feladatok.

Részletesebben megvizsgálva feladatsorokat és a vizsgaszinteket megállapítható, az elemzett időszakban középszinten a 17 feladatsorban együttesen 107 pontot érő környezeti tartalmú feladat volt, ez egy feladatsorra vetítve átlagosan 6,29 pont. Más megközelítésben ez azt is jelenti, hogy az elemezett időszak feladatsoraiban összesen megszerezhető 1700 pont 6,29 %-a kapcsolódott környezeti tartalomhoz.

Az emelt szint esetében a 17 feladatsorban összesen 186 pont kapcsolódott környezeti tartalomhoz, ez átlagosan 10,9 pontnak felelt meg feladatsoronként. Ez vizsgapontra átszámítva 5,45 pont. (Az emelt szintű vizsga esetében a megszerezhető pontokat a 100-as vizsgapont-skálára történő átszámításkor kettővel osztják, ez azonban nem változtat az általunk megállapított arányokon.) A környezeti tartalom az emelt szint esetében a vizsgált időszakban összesen megszerezhető 3400 pont 5,47%-a, közel 0,8%-kal kevesebb, mint a középszint esetében. Ez ugyan nem tűnik nagy értéknek, de a kis százalékos előfordulás miatt összességében mégis említésre érdemes.

Ha megnézzük, hogy az érettségi szempontjából releváns középiskolai tantervek milyen időarányt javasolnak a környezeti témák feldolgozására, akkor jobban értelmezhetővé válnak a vizsgán belül kapott értékek. A vizsgált időszak tantervei alapján a környezeti témákra átlagosan 10 óra jut a gimnáziumokban. Ez az összes óraszám (148 óra) 6,8%-a. A szakközépiskolában alacsonyabb óraszám mellett ugyan, de hasonló az arány. Ez az érték magasabb, – az emelt szint esetében több mint 1%-kal – mint amivel a feladatsorokban találkoztunk.

Az egyként is alacsony előfordulás miatt az 1%-ot meghaladó eltérés elég jelentősnek mondható. Bár nem tartozik a jelen elemzéshez azt mindenképpen meg kell állapítani, hogy ha a földrajzoktatás a környezeti nevelésben, a környezeti tudatformálásban meghatározós szerepet kíván betölteni, akkor ezeknek az időarányoknak jelentősen meg kell növekedniük a tantervekben is. Ez természetesen maga után vonhatja a vizsgán való hangsúlyosabb megjelenést is. Megítélésünk szerint ezekre azért is szükség lenne, mert semmiképpen sem jó, ha a földrajzoktatás csak a dokumentumok szintjén vállalja fel a környezeti nevelést, de az oktatásban ezt nem, vagy csak kis mértékben valósítja meg.

A feladatsorokat feladattípológiai elemzése során arra voltunk kíváncsiak vannak-e olyan feladattípusok, amelyek jellemzően összekapcsolódnak a környezeti témákkal. Az elérhető pontszám feladattípusok szerinti megoszlást a 3. és a 4. táblázat mutatja be.

3. táblázat: A környezeti tartalmak feladattípusonkénti megoszlása a középszintű feladatsorokban

Feladattípus	Pontarány (%)	Feladattípus	Pontarány (%)
Szövegelemzés	35	Térképes feladat	5
Feleletalkotás	21	Többszörös választás	5
Feleletválasztás	10	Képfelismerés	4
Logikai sor	10	Csoportba rendezés	2
Ábraelemzés	8		

4. táblázat: A környezeti tartalmak feladattípusonkénti megoszlása az emelt szintű feladatsorokban

Feladattípus	Pontarány (%)	Feladattípus	Pontarány (%)
Szövegelemzés	20	Táblázat kiegészítése	7
Feleletalkotás	15	Logikai sor	5
Feleletválasztás	16	Csoportba rendezés	2
Ábraelemzés	12	Számítás	3
Szöveg kiegészítése	11	Problémamegoldás	1
Térképes feladat	8		

Az elemzés alapján megállapítható, hogy a környezeti tartalmak különböző típusú feladatokhoz kapcsolódva jelentek meg a feladatsorokban. Természetesen a magasabb összpontszám több feladattípus alkalmazását teszi lehetővé az emelt szinten. Középszinten 9 emelt szinten 11 feladattípussal talákoztunk. Az is megfigyelhető, hogy a környezeti tudás méréséhez szorosan kapcsolódnak az elem-

zést elváró feladattípusok. Középszinten ilyen a feladatok 43, míg emelt szinten a 32%-a. Ezen belül érdekes a szögelelemzés – különösen középszinten – magas aránya. Megállapítható az is, hogy magas az egy-két mondatos, önállóan megfogalmazott választ elváró (feleletalkotásos) kérdés előfordulása is (középszinten 21, emelt szinten 15%). Viszonylag alacsony ugyanakkor a zárt végű, a helyes felelet kiválasztását elváró típusok előfordulása: középszinten 15%, az emelten pedig 16%.

Feltűnő ugyanakkor, hogy nagyon alacsony a problémamegoldást igénylő feladatok aránya. Ez nem annyira a középszinttel kapcsolatban vetődik fel – itt a követelmények egyébként sem sok lehetőséget adnak erre, – hanem az emelt szint esetében. Ez az ismeret- és képességelemek mérésére egyaránt jól használható feladattípus lehetőséget ad a megszerzett tudás alkalmazási szintjének, a tanulók kreatív földrajzi gondolkodásának komplex vizsgálatára. Ezek már elvárások az emelt szinten vizsgázóval szemben. Befolyásolhatja a feladattípus alkalmazását, hogy problémát jelenthet a nagyon eltérő tanulói válaszok, megoldások objektív értékelése.

Az elemzés alapján összegzésként megállapítható, hogy az adott témakörhöz kapcsolódóan ismeret- és képességmérésre alkalmas feladatokat egyaránt találunk. A témát feldolgozó tananyag jellemzőivel összhangban magas az elemzéses feladatok aránya. Különösen igaz ez a középszintű feladatsorokra. A feladatírók ugyanakkor ez idáig alig éltek a környezeti problémákhoz jól illeszkedő gondolkodtató, komplex problémamegoldó feladatok alkalmazásával. Ezek nagyobb aránya, illetve az ugyancsak jól mérő, bár nagyon körültekintő javítást igénylő, esszé típusú feladatok alkalmazása az emelt szint esetében mindenképpen indokolt lenne.

A feladatok tartalmi szempontú elemzése során arra voltunk kíváncsiak, hogy mely környezeti problémák jelennek meg a feladatokban. Vannak-e tipikus, sokszor megjelenő témák vagy esetleg hiányterületek a környezeti tartalmon belül? Az elemzés eredményeit az 5. és a 6. táblázat mutatja be.

5. táblázat: A környezeti tartalmakon belül megjelenő témák megoszlása a középszintű írásbeli feladatsorokban

Téma	Pontarány (%)	Téma	Pontarány (%)
Globális felmelegedés	16	Városi gondok	7
Éhezés, táplálkozás	13	Nemzeti parkok	5
Vízszintváltozás	12	Energiagondok	5
Savas csapadék	10	Erdőirtás	3
Magyarország	8	Olajszennyezés	3
Gazdaság, antropogén hatás	8	Talajszennyezés	2
Kiszáradás	8		

6. táblázat: A környezeti tartalmakon belül megjelenő témák megoszlása az emelt szintű írásbeli feladatsorokban

Téma	Pontarány (%)	Téma	Pontarány (%)
Globális felmelegedés	28	Kiszáradás	4
Levegőszennyezés	24	Vízszintváltozás	3
Szegénység	11	Savas csapadék	2
Éhezés, táplálkozás	9	Elsivatagosodás	2
Gazdaság, antropogén hatás	9	Erdőirtás	2
Nemzeti parkok	5	Fenntarthatóság	1

Megállapíthatjuk, hogy a környezeti témákkal foglalkozó feladatok változatos tartalmi elemeket jelenítenek meg mind a két vizsgaszinten. A tartalmi elemeket 16 nagyobb csoportba sorolhatjuk, ezek közül nyolc olyat találunk, amelyek mindkét szinten előfordul. A többi elem fele-fele arányban csak az egyik szinthez kapcsolódik. (7. táblázat)

7. táblázat: A tartalmi csoportok előfordulása a közép-és az emelt szintű írásbeli vizsgafeladatokban

Középszinten	Mindkét szinten	Emelt szinten
megjelenő tartalmi csoportok		
Magyarország környezeti állapota	Vízszintváltozás	Levegőszennyezés
Olajszennyezés	Kiszáradás	Elsivatagosodás
Talajszennyezés	Gazdaság, antropogén hatás	Szegénység
Energiagondok	Éhezés, táplálkozás	Fenntarthatóság
	Nemzeti parkok	
	Erdőirtás	
	Globális felmelegedés	
	Savas csapadék	

Első pillanatra azt látjuk, hogy viszonylag kiegyenlített a tartalmi lefedettség. Érdekes azonban részletesebben megvizsgálni a tartalmi csoportok előfordulásának arányát. A 16 tartalmi csoportból tíz alapvetően természetföldrajzi szempontból jeleníti meg a problémákat. A természeti problémák döntően két témához a légkörhöz, ezen belül is a globális felmelegedéshez, illetve a vízburok környezeti problémáihoz kapcsolódtak. Középszinten a légkörhöz kapcsolódóan nem is jelenik meg más, csak a globális felmelegedés. Feltűnő, hogy a hidroszférára problémáival foglalkozó feladatok többsége szintén a globális felmelegedéshez kötődött (a világtenger vízszintjének emelkedése). Érdekes az is, hogy a

levegőszennyezéssel (szmog, por stb.) csak emelt szinten találkoztunk. A többi geoszféra, illetve a légkör és a vízburok más jellegű környezeti károsodásai alig jelennek meg a feladatokban.

A társadalmi-gazdasági problémák közül kettő mindkét, kettő-kettő pedig egy-egy vizsgaszinthez kapcsolódik. A társadalmi problémákon belül az élelmezés, az egészséges táplálkozás és a társadalmi különbségek (szegénység) jelentek meg nagyobb százalékos arányban. Más folyamatok, jelenségek azonban inkább csak említésszerűen fordultak elő. Megjegyzendő, hogy a népesedési problémák (túlnépesedés, elöregedés) nemcsak globális kérdésként, hanem a népességföldrajz témakörben a demográfiai szakaszokhoz kapcsolódva is előfordultak a feladatsorokban. Sajnálatos ugyanakkor, hogy olyan súlyos globális társadalmi-gazdasági problémák, mint a rohamosan növekvő fogyasztás következményei, az urbanizációs folyamatok hatásai vagy a hulladékkezelés és-elhelyezés kérdései nem jelentek meg a feladatsorokban. Elgondolkodtató az is, hogy a fenntarthatóság fogalma mindössze egyetlen kérdés erejéig fordult elő.

Mindkét szinten megjelentek a hazai nemzeti parkokkal kapcsolatos kérdések. Ezek azonban nem a védett, illetve védendő értékekre vonatkoztak, csupán a parkok elhelyezkedésének ismeretét vizsgáló, döntően topográfiai feladatok voltak.

Összefoglalva az elemzés eredményeit megállapítható, hogy a látszólagos tartalmi sokféleség ellenére nagyobb pontarányban csupán néhány erősen preferált téma jelenik meg a feladatsorokban. Természetföldrajzi szempontból ilyen téma a globális felmelegedés, a társadalomföldrajzban pedig az élelmezési válság és az elszegényedés. Ezeknek az elemeknek a túlsúlya összefügghet azzal, hogy tankönyvekben is ezekről olvashatnak a legtöbbit a diákok. Hiányoznak ugyanakkor a fenntarthatósággal kapcsolatos feladatok. Megfogalmazható, hogy tartalmi szempontból örömdetes lenne a témák arányosabb megjelenítése.

Összegzés

Az új érettségi bevezetésekor helyet kaptak a földrajz érettségi vizsgát szabályozó dokumentumokban a környezeti tartalmak. Ez pozitív visszacsatolásként felgyorsította a környezet állapotára vonatkozó ismeretek és a környezeti szemlélet beépülését a földrajzoktatásba, illetve megjelenését a tankönyvekben, feladatgyűjteményekben.

Az elmúlt évek vizsga feladatsorait elemezve megállapítható, hogy azokban megtalálhatóak a környezeti problémákkal, illetve kisebb mértékben a környezet védelmével foglalkozó feladatok, amelyek az ismeretek mérése mellett lehetőséget nyújtanak a tanulók környezeti kompetenciáinak, gondolkodásának értékelésére is.

Az elemzés rávilágított arra, hogy a közoktatásban napjainkra a földrajzi ismeretrendszer szerves részét képezi a környezeti tudás. A tantervek szintjén

megfogalmazott környezeti ismeret- és szemléletfejlesztés megjelent a tananyagban, a vizsgakövetelményekben és magukban a vizsgafeladatokban is. Ugyanakkor törekedni kell a környezeti tartalmak még körültekintőbb megjelenítésére a feladatsorokban tartalmi és feladattipológiai szempontból egyaránt.

Bőven van lehetőség a környezeti tudás és képességek elmélyítésére, illetve a mérésének tartalmi-módszertani fejlesztésére. Ez szorosan összefügg a szűkebb és tágabb környezetünkkel kapcsolatos ismeretek, valamint a környezeti szemlélet földrajzoktatásba való szerves beépülésével.

A sikeres, a tanulói aktivitásra építő környezeti nevelés megvalósulásában jelentős szerep hárul a tanárképzésre. Hiszen a földrajzoktatás, – benne a környezeti nevelés – sikere alapvetően a szakmailag és módszertanilag jól felkészült, a környezeti nevelés fontosságát felismerő, elkötelezett tanárokon múlik.

Felhasznált irodalom:

1. MENDŐL T. (1999): A földrajztudomány az ókortól napjainkig. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest
2. SÁRFALVI B –TÓTH A. (1990): *Földrajz I.* Tankönyvkiadó. Budapest
3. PROBÁLD F. (1996): Geográfus szemmel a Nemzeti alaptantervről. *Földrajztanítás*, 3-4.sz. 29-32.
4. ÜTÖNÉ VISI J. (2005): *Földrajz érettségi feladatgyűjtemény I.* Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest

Hivatkozott dokumentumok:

1. *Nemzeti Alaptanterv* (1995), Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.
2. 100/1997. (VI.13.) *Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról*
3. 40/2002. (V. 24.) *OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről*
4. 243/2003. (XII: 17.) *Korm. Rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf
110/2012. (VI. 4.) *Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról*

Abstract

Elaboration of environmental problems and the development of environmental approaches became emphasized in 1995 when the National Core

Curricula were introduced. Synchronously with developments of the curricula, content and structure of the matriculation examination were transformed. Therefore, new elements of content and approach could immediately be introduced into the examination requirements. Our study presents experiences of the investigations which intended to clarify whether or not the environmental contents, that are more and more emphasized, nowadays, really appear in the documents of matriculation examination, determining the education of geography. The three aspects of the investigations are (i.) appearance of environmental contents in the examination requirements; (ii.) options to build them into the examination; (iii.) appearance of them in test series of the written examination.

My name is **Judit Űtő-Visi**. I'm associate professor of the Department of Geography and the director of the Center of Teacher Training at the Eszterházy College. My research topics: changes of the content and structure of geography education, methodological culture of the teachers of geography, improvement of the curriculum and the requirements of the matriculation in geography, connections of the environmental education and teaching of geography.

Virág Irén

A FILANTROPIZMUS JELENLÉTE A MAGYARORSZÁGI NŐNEVELŐ INTÉZETEKBN

A 18. sz. végén a későbbi Németország területén kialakult filantropizmus gyökeresen szakítani akart a tanításban uralkodó megkövesedett módszerekkel, a klasszikus nyelvek egyeduralmával, az antik szerzők munkáinak tanulmányozásával, helyette a praktikus és közhasznú ismeretekre, az élő idegen nyelvek tanulására, a szemléltetésen alapuló ismeretszerzésre, a természettel való szoros kapcsolatra helyezte a hangsúlyt. A filantropisták a hagyományos, egyoldalú intellektualizmus helyett az ember teljes kibontakoztatására törekedtek, ahol az akarat, az érzelmek és a test kiművelése is fontos szerepet kap. Koncepciójuk szerint a gyermekek 15 éves korukig közhasznú ismereteket szereznek az iskolában, ezt követően gimnáziumi valamint szakiskolai tanulmányokat javasoltak. A filantropisták nevelési célja a hétköznapi hivatását becsületesen végző erényes polgár nevelése (*Fináczy*, 1927).

Az első, a filantropizmus nevelési eszménye mentén működő bentlakásos nevelőintézetet Johann Bernhard Basedow (1724-1790) hozta létre 1774-ben Philantropinum néven a dessauai fejedelem támogatásával, melyet négy éven keresztül saját maga irányított. Ezt követően a vezetés feladatát Joachim Heinrich Campe-nak adta át. Az intézet Dessauban 1793-ban megszűnt ugyan, de mintájára elterjedtek a filantropinumok az országban (*Schmitt*, 2007).

Az intézetekben a gyakorlatiasság és az új módszertani megoldások, valamint az életközelség határozta meg az oktatást és a nevelést. Elvetették az ismeretek bemagoltatásának hagyományát, a tanításban fontos szerepet kapott a szemléltetés, a játékoság és a megtapasztalás. Gyakran vitték a gyerekeket a természetbe, kirándulásokra, kiemelt szerepet kapott a testi nevelés a filantropinumokban, a szabad levegőn tartózkodás és a kényeztetés kerülése mellett a kemény testedzések, az úszás, vívás, evezés, célba lövés, lovaglás. A filantropisták szakítottak a múzsai neveléssel, hanyagolták a művészeteket, és kifejezetten praktikus ismereteket oktattak a növendékeknek. Latint kizárólag a felsőfokú tanulmányokra készülő gyerekek tanultak, görögöt viszont egyáltalán nem oktattak. A gyermekek a köznapni életben használatos ismereteket tanultak, így pl. anyanyelvet, olvasást, írást, számolást, egészségtant, földrajzot, történelmet, természettudo-

mányt. A fiúk előtt a kézműves, kereskedő, katonatiszt pálya nyílt meg, a lányokat a háziasszonyi szerepre készítette fel a nevelés. Mindkét nem esetében fontos volt a fizikai munkavégzés (Tenorth, 2010). Mindenekfelett bíztak az intézményes nevelés erejében, ami által a gyermekek elsajátíthatják azokat az erényeket, melyek a társadalom számára is hasznosak és fontosak, úgymint a kötelességtudat, pontosság, közösségért végzett munka szeretete. Ennek kialakulását a jutalmazással és büntetéssel segítették elő (Pukánszky és Németh, 1996). Az alapfokú képzés végéig koedukált nevelést javasoltak a filantropisták. Ezt követően mindkét nem esetében a társadalmi szerepükre való felkészítés kerül előtérbe.

A filantropizmus Magyarországon is érezte hatását. Népszerűek voltak a német felvilágosodás íróinak pedagógiai művei és a német filantropizmus eszméi, ami egyrészt a magyar diákok németországi tanulmányaival, másrészt a tanulmányutakkal, utazásokkal magyarázhatók, jelenléte azonban főként a 19. század kezdetétől volt érzékelhető a magyar nevelésügyben. A filantropizmus pedagógiai gondolatait főként Tessedik Sámuel, Berzeviczy Gergely, Brunszvik Teréz nevével kapcsolta össze a témában megjelenő szakirodalom (Fehér, 1999; Mihalkovicsné, 2006), azonban Salzmann és Campe műveinek korabeli fordításai arra utalnak, hogy a filantropizmus pedagógiai hatása szélesebb körben érzékelhető.

Bár Magyarországon nem alakultak ki a németekhez hasonlóan női filantropinumok, azonban több olyan neves nőnevelő intézet is működött az országban – Sennovitz Mátyás, Steinacker Gusztáv, Seltenreich Károly, Teleki Blanka intézetei, melyekben vélhetően a filantropizmus eszméi is fellelhetőek. Szelényi Ödön¹ *Néhány lap a magyarhoni nőnevelés kezdeteiről* című munkájában (Szelényi, 1916) a 19. század első évtizedeiben a nőnevelés helyzetének bemutatása mellett a korszak legkiemelkedőbb nőnevelő intézeteit is rangsorolta. Szelényi sajnálkozva jegyezte meg, hogy a viszonylag széles kínálatban csupán néhány igazán jó hírű magánnevelő intézet emelkedik ki. Tanulmányában három intézményt emelt ki, Sennovitz Mátyás, Steinacker Gusztáv és Seltenreich Károly leánynevelőit. Ezeket kiegészítettük gróf Teleki Blanka nőnevelő intézetével, és ebben a négy kiválasztott intézményben vizsgáljuk meg, hogy kimutatható-e a filantropizmus jelenléte a falak között a nevelésben.

A nőnevelés

A filantropisták közül Johann Heinrich Campe (1746-1818) fogalmazta meg legszemléletesebben a nők nevelésének elveit *Atyai tanács leányom számára* című 1789-ben írt kézikönyvében (Campe, 1988). A mű rendkívül sikeresnek számított a korban, a német kiadások mellett számos nyelvre lefordították

¹ Szelényi Ödön (Késmárk, 1877. júl. 12. – Budapest, 1931. szept. 18.): tanár, pedagógiai és filozófiai író.

(Pukánszky, 2011). Campe a könyvét polgári származású lányok neveltetéséhez szánta. Ismerte a nők helyzetét és lehetőségeit korának társadalmában, amin alapvetően nem is akart változtatni. Az általa kijelölt helyes út, ha a nő elfogadja társadalmi szerepét, és igyekszik arra minél alaposabban felkészülni.² Németországban a nők számára is létrehoztak bentlakásos magániskolákat, leány-filantropinumokat, ilyen volt pl. Karoline Rudolphi (1754-1811) intézete (Erziehungsinstitut für junge Demoiselles). A nevelésben a leányok írni-olvasni tanultak meg először, majd kézimunkáztak, valamint a lánynevelés elengedhetetlen részeként franciául tanultak. A tantervükben angol, rajz, zongorajáték, társastánc szerepelt, azonban ezeket a tárgyakat külön fizetségért tanították nekik. Ezekon kívül természettudományos tárgyak (földrajz, természettan, csillagászat és matematika) és vallás tan olvasható még az órarendben (Pukánszky, 2011).

Magyarországon ismertek voltak a filantropizmus pedagógiai gondolatai. Brunszvik Teréz³, az első magyar óvoda megalapítója lelkes híve volt a filantropista pedagógiának. Meglátogatta Salzmann schnepfenthali intézetét és emlékirataiban leírta az ott szerzett benyomásait, tapasztalatait (Czeke, 1938). Berzeviczy Gergely kiváló nemzetgazdasági író, a dessau filantropinumban járt, és nagyon elismerően nyilatkozott az intézetről és az ott folyó munkáról.

Eperjes

Sennovitz Mátyás⁴ és felesége 1794-ben alapította intézetét Eperjesen, ami egészen 1868-ig állt fenn megszakítás nélkül. A tervezett 12 fő helyett kezdetben tíz növendékkel indult. A szülőknek kiadott tudósítások alapján körvonalazhatók Sennovitz filantropizmussal rokon vonásokat mutató nevelési elvei. Az alapító célja, hogy elvszerűen kifejllessze a lányok szellemi képességeit, s a gyakorlatok során a jövő asszonyi és anyai hivatásra készítse fel növendékeit. Elvetette az illemre szorítkozó, csupán a tánc, rajz, hímzés és zongorázás felsőbbrendűségét hirdető nevelési irányt, helyette elsősorban a hasznos ismeretek és a jellem képzését állította a képzés homlokterébe. A testi nevelés tekintetében a tisztaságot, a szép járást és kiejtést hangsúlyozta, óva intett a torkoskodástól és a lomhaságtól. A lelki nevelés célja a hibák kiirtása és a jó tulajdonságok erősítése. Ennek feltételét a szigorú fegyelemben látta, ezért csak nyolc-tizenkét éves lányokat vett fel az intézetébe, úgy vélte, a gyermekek később már nehezen for-

² Ez a társadalmi konvenciónak való megfelelés Basedow esetében is tapasztalható, mert bár kislánya kiemelkedően okos és értelmes gyermeknek számított, ennek ellenére predesztinálva volt számára a háziasszony szerepre való felkészülés.

³ Brunszvik Teréz (Pozsony, 1775. júl. 27. – Martonvásár, 1861. szept. 17.): a magyarországi óvodaügy úttörője, a nőnevelés jelentőségének hirdetője.

⁴ Sennovitz Mátyás (Késmárk, 1763. febr. 11. – Eperjes, 1823. aug. 11.): tanár, az eperjesi evangélikus lányiskola igazgatója.

málhatók. A leánypenzionátusban alkalmazott nevelési módszerek a növendékek individuumához igazodtak, nem alkalmaztak büntetést, a nevelést a gyermekek becsületére és önértéke alapozták (*Szelényi, 1916*).

A házi rend a napi ritmus mellett a tanórák rendszerét is meghatározta; a tanítási órák reggel héttől tíz óráig, délután kettőtől négyig, este pedig hattól nyolcig tartottak. A növendékek hetente háromszor táncfoglalkozásokon vagy más „közösleges” szórakozáson vettek részt. Iskolai feladataikat ebéd és vacsora után végezték, a nap este tízkor imával zárult. Az oktatott tárgyak között az alábbiakat találjuk: magyar és német nyelv, erkölcstan, vallás, hasznos könyvek olvasása, nép- és földrajz, történelem, természetrajz, természettan, aritmetika, szépirodalom, helyesírás, fogalmazás, zene, kézimunka, rajz. A tanulók létszáma évről évre gyarapodott. Sennovitz halála után az intézet vezetését Schmidt András vette át. Sennovitz nevelőjét sokan illették kritikával, hiányolták pl. a nemzeti szellem erőteljesebb jelenlétét, de bírálták többek között azt is, hogy tantárgyai kiválasztásánál csupán a hasznosság elvét tartotta szem előtt, s figyelmen kívül hagyta a női lélek sajátosságait. Valójában a házi nevelést akarta pótolni és kiegészíteni alaposabb, főként gyakorlati oktatással (*Kornis, 1927*).

Megállapítható, hogy a testi és az erkölcsi nevelés, a praktikus ismeretek tanítása, a jutalmazás erőteljes bevonása a motiválásba mind olyan elem, melyek a filantropizmus koncepciójában is markánsan jelen vannak.

A debreceni Református Leánynevelő Intézet

A leánynevelő intézet a debreceni egyház elgondolása szerint az elemi iskolánál magasabb szintű képzést hivatott biztosítani református vallású leányok számára. A nevelde rendeltetését 1830-ban a felállított bizottság az alábbiak szerint határozta meg:

„Az alsóbb iskolákat végzett leányok a rendes asszonyi munkákon kívül, melyek tudását a jelen kor igényei, ízlése és szükségai megkívánják, muzsikát, rajzot, táncot és némely, nemekhez alkalmazott, s a társaságos életre szükséges tudományokat is tanuljanak, főképp rendeltetéseknek helyes ismeretére, úgymint egy hűséges s kellemes háztárs, jó anya és serény gazdasszony kötelességeire oktatódjanak.” (*Fogarassy, 2013. 25. o.*)

Báró Vay Miklósné⁵ Steinacker Gusztáv⁶ evangélikus pedagógust ajánlotta a város figyelmébe. Steinacker egy modern lánynevelő intézet létrehozását tűzte ki

⁵ Adelsheim Johanna (1776-1862): báró Vay Miklós császári királyi kamarás és dandártábornok (1756-1824) felesége.

⁶ Steinacker Gusztáv (Bécs, 1809. márc. 1. – Buttstädt, Németország, 1877. jún. 7.): evangélikus lelkész, hittudós, író és fordító. Az első német nyelvű leánynevelő intézet létrehozója Debrecen-

célul, melynek terveit ki is dolgozta, megvalósítására azonban csak a debreceni református lányiskola keretei közt nyílt lehetősége 1838-1842 között (Aranyi, 1989). Fontosnak tartotta, hogy a lányok házi nevelését nevelőintézeti oktatás kövesse. Sennovitzhoz hasonlóan ő is elítélte korának divatos felületes műveltségi elemeit – francia és angol társalgás, zeneművek eljátszása, divat, tánc, kézimunka –, a képzés súlypontját mindezek helyett a nők sajátos feladataihoz mért műveltségi tartalmakra helyezte. Azt vallotta, a leányiskolákban a központi elem ne az oktatás, hanem a nevelés legyen, a tanítást illetően pedig a természetes tehetség önálló kifejlesztése határozza meg. Pedagógiai elképzeléseit az első közvizsgára nyomtatásban is megjelentette (Fogarassy, 2013).

Intézetét ő is nyolc-tizenöt év körüli lányok számára tervezte, akiket három osztályba kívánt sorolni. Az első osztályt – ami tulajdonképpen az elemi képzésnek felelt meg – nyolc-tíz éveseknek szánta. Itt az elemi fokon oktatott tárgyakat magyar, német és francia nyelvekkel egészítette ki. A 11-13 évesek számára indított második osztályban folytatódott a korábban megkezdett műveltségi vonal, de kiegészült a természet-, föld- és embertudomány, valamint világtörténelem tárgyakkal. A harmadik osztályt a 13 évesnél idősebb lányok látogatták. A képzés tartalmát vallástan, geometria, magyar történelem, magyar irodalom, francia, német és magyar nyelvtan, francia és német irodalom, női kézimunka, háztartás, ének, zene, rajz és tánc alkották.

Noha a tervezetben fellelhető a kézimunka, háztartás, természettudomány, a tárgyak koncentrikusan bővülnek tartalmukban, és az első szint után nem beszélhetünk pusztán az alpműveltséghez tartozó tárgyak jelenlétéről. Kiegészülnek a tartalmak a képzés során a nők társadalmi szerepére felkészítő elemekkel, mint a háztartás, kézimunka, tánc, ének.⁷

A tanítás a délelőtti órákban folyt, 9-12 óra között, délután 14 órától 16 óráig kézimunkáztak a lányok, majd ezt követően rendkívüli tárgyakat tanultak egy órában. Az oktatást Steinacker és felesége, Westher Aurélia, valamint egy nevelőnő végezte (Fogarassy, 2013).

1842-ben Steinackert a gölnici evangélikus egyházközség lelkészévé választotta, így családjával elhagyta Debrecent. A szabadságharcot követően elvesztette lelkészi állását, és elhagyta Magyarországot. Egy ideig Hannoverben élt, majd Weimarban telepedett le, ahol Liszt Ferenc társaságába került és a zeneszerző támogatását élvezte. Élete hátralévő részében lelkészként tevékenykedett Weimar mellett (Színnyei, 1891).

Steinacker nevéhez a debreceni első német nyelvű leánynevelő intézet létrehozása mellett irodalmi és fordítói tevékenység is kötődik. Számos neveléstani és egyházi kormányzati témájú írása jelent meg magyarul és németül, valamint

ben. Neveléstannal, valamint egyházi kormányzattal foglalkozó munkákat írt magyar és német nyelven. 1838-ig Bánffy báró lányainak magánnevelője.

⁷ A nőnevelő intézetekről bővebben l. *Virág* (2013a).

korának több jelentős irodalmi alkotását is lefordította német nyelvre. Ő ültette magyarra Campe *Väterlicher Rath an meine Tochter* című munkáját (Fehér, 1999), tehát jól ismerte a filantropisták pedagógiai koncepcióját.

Steinacker Gusztáv a középfokú lánynevelés céljáról elmélkedik írásaiban (Steinacker 1837, 1840 és 1841). *Házi leánynevelésünk állapotjáról, s annak a köz leányneveléshez viszonyáról* című értekezésében a nevelés fő célkitűzéseként annak helyszínétől függetlenül a következőket jelöli ki:

„Minden nevelésnek, tehát az asszonyi nevelésnek feladata is általánosan nem egyéb, mint a gyermekben szunnyadó testi, szellemi s erkölcsi tehetségek természeti olly kifejtése; hogy az mind közönséges mind különös rendeltetésének [sic!] lehető legnagyobb tökélylyel megfelelni alkalmas legyen.” (Steinacker, 1840. 52.o.)

A továbbiakban a nevelés általa definiált területeit részletes tartalommal tölti meg, valamint a gyermek anyjához és nevelőjéhez való viszonyát fejtegeti.

Steinacker *Nőnevelés' s nőnevelő intézetek* című munkájában (1841) elengedhetetlennek látta egy kétéves nőnevelő intézet felállítását, mely a házi neveltetést hivatott kiegészíteni. Az intézet családias légkörében a növendékek a hagyományos tudományokon alapuló tárgyak mellett a női műveltség elemeit is elsajátíthatnák.

A szerző kora problémáit vázolta fel cikkeiben és elérhető megoldások keresésére törekedett (*Virág* 2013a).

Steinacker Gusztáv –bár Magyarországot csak átmeneti hazájának tekinthetjük-, nevelésügyi és irodalmi tevékenysége révén korának egyik jelentős alakjává vált. Fontos szerepet játszott a nőnevelés ügyének előmozdításában, műfordításaival az irodalmi alkotások megismertetésében.⁸

Pest

Seltenreich Károly⁹ fiatalon Balassagyarmatra került Beregh Rozália nőnevelő intézetébe, akit hamarosan feleségül is vett. Miután neveldejét 1846-ban Pestre helyezték át, rövid időn belül jó hírnevet vívott ki magának. A német nyelvű intézet túlélte a szabadságharc megpróbáltatásait, és Seltenreich 1855-ben bekövetkezett halála után felesége egyedül vezette tovább. Az induló intézmény programját Seltenreich a Nevelési Emléklapok 1848. évi 5. számában közölte. A nevelde három osztályt indított, tanterve „általános és különös képzési tárgyakból” állt. Az „általános képzési tárgyak” körét – ezeket maga Seltenreich oktatta

⁸ Steinackerről bővebben *Virág* (2013b).

⁹ Seltenreich Károly (Gölnicbánya, 1813. jún. 15. – Pest, 1855. szept. 8.): pedagógus. Feleségével Balassagyarmaton nőnevelő intézetet alapított (1846-ban Pestre helyezték át). A nőnevelés általánossá tételén dolgozott.

– a következő tárgyak alkották: magyar nyelv, német nyelv, olvasás, szépírás, helyesírás, írásbeli fogalmazás, szavalás, vallás- és erkölcstan, női hivatás és háztartástan, természettan és annak története, közönséges földleírás (különösen Magyarországról), Magyarország története, egyetemes történelem, az emberi test ismerete, egészségügy, hitregetan, elméleti gyakorlatok, fejszámolás és számjegyekkel való számolás, női házimunka és francia társalgás. Az ún. „különös képzési tárgyak” az idegen nyelveket, rajzot, zenét, éneklést és táncot foglalták magukba. Ezeket a tárgyakat már bejáró tanárok tanították. Az oktatás nyelve részben német, részben pedig magyar volt, a gyakorlatorientált tanítást természetgyűjtemény, képtár, könyvtár és fizikai szerek, segítették. A szülők külön fizettek gyermekeik rajz-, zongora-, tánc- és franciaóráiért (*Szelényi*, 1916).

Az intézet a hatvanas évektől egészen az elemi foktól 16-18 éves korukig vállalta a lányok képzését, ekkor már hat osztályban, 8-10 tanárt alkalmazva. A hetvenes években a tanulói létszám felduzzadt, az intézet fennállásáig (1884) már 4.000 növendéket nevelt falai között. Jó hírének köszönhetően bizalmukkal a legelőkelőbb családok is megtisztelték Seltenreich leánynevelőjét (*Kornis*, 1927).

Seltenreich csaknem 40 évig fennálló nevelőjében a gyakorlatorientált oktatás, a természetgyűjtemény, a képtár és a különböző eszközök mindenképp a tanítás új, a filantropisták által kijelölt irányt képviselték.

Arisztokraták nevelője

Teleki Blanka¹⁰ az idegen szellemben nevelkedett, és magyarul nem vagy csak alig beszélő arisztokrata hölgyek nevelési fogyatékosságaira hívta fel a figyelmet írásaiban (*Teleki*, 1845; *Teleki*, 1846). Munkájában hangsúlyozta a nők nevelésének kiemelt szerepét, a nőnevelés helyzetének hiányosságait, a nemzeti nevelés szükségességét, és felajánlotta személyét egy nemzeti nőnevelő intézet létrehozására.

A nevelési tervben rögzítette az intézetben folyó oktatás legfontosabb alapelveit. Az oktatást nyolc-tizenkét éves leánygyermekeknek szánta, akiket egy nevelőnő és több tanár tanít a következő tárgyakra: világtörténet, hazai történet, általános és hazai földleírás, természetismeret, természettan, tábla- és szószámvetés, mitológia, szépírás, magyar nyelvtan, helyesírás, francia, német nyelvtan és társalgás, fogalmazás e három nyelven, irodalom, vallás, rajz, tánc, kézimunkák. A szülők kívánsága szerint külön díj mellett a zongora, ének, olasz nyelv tanulásának lehetőségét is biztosították az intézetben. Az oktatás nyelve a magyar volt, de az idegen nyelvek is helyet kaptak a tananyagban. A grófnő a továbbiakban hangsúlyozta a testi nevelés fontosságát és a természetes körülmé-

¹⁰ Teleki Blanka, gróf (Hosszúfalva, 1806. júl. 5. – Párizs, 1862. okt. 23.): a magyar nőnevelés egyik képviselője, Brunsvik Teréz unokahúga.

nyek biztosítását. Elvetette az ünnepélyes és teátrális nyilvános megmérettetéseket, helyette gyakoribb, szintén nyilvános egzámeneket ajánlott tervezetében. A ruházatban, bútorzatban az egyszerűség és célszerűség elvét tekintette mértékadónak (Teleki, 1846).

A tanítás 1846. dec. 1-én indult két tanítvánnyal. A fizető növendék mellett a másik tanuló az alacsony sorból származó Erdélyi Erzsi volt, akiből Brunszvik Teréz akart magyar nevelőnőt képeztetni. Teleki Blanka egy évre szerződtette Fejér (később Vasvári) Pált¹¹ tanárnak. A szerződésben rögzítette az oktatott tárgyakat és a tanítás nyelvét is:

„Én Fejér Pál magamra vállalván méltóságos Teleki Blanka grófnő által nevelésbe vett kisasszonyok tanítását, kötelezem magamat a legcélszerűbb, és a nevelékek által könnyen felfogható módon tanítani a világtörténetet, hazai történetet, az általános és a magyar földleírást, természettant és természetleírást, a magyar nyelvtant és helyesírást, mely tudományokat [...] hetenkint 14 órában fogom nekik előadni [...] mind magyar nyelven.” (Hornyák, 2001. 27. o.)

1846 decemberében Teleki Blanka működési engedélyért folyamodott a nádorhoz, ill. a helytartótanácsához, ami végül nem került a címzettekhez, az intézet így engedély nélkül működött.

1847-ben az újabb növendékek érkezése után természettudóssal, zenésszel, francia nyelvtanárral, mennyiségtanúval bővült ki a tanári kar (Hornyák, 2001). Teleki grófnő saját maga is foglalkozott a növendékekkel, felolvasott nekik és kirándult velük. Az intézetet, aminek soha nem volt tizenegy főnél több növendéke, 1848. december végén oszlatták fel.¹²

Teleki Blanka intézete több tekintetben is eltér az eddigiektől. Az egyetlen arisztokraták számára létesített intézmény, és ez óhatatlanul rányomja bélyegét a nevelésre. Teleki célja az volt, hogy visszamagyarosítsa az idegen ajkú főrangúakat, és olyan műveltséget biztosítson számukra, hogy ne menjenek el Magyarországról külföldi nőnevelő intézetekbe tanulni. A nemzeti szellem ebből kifolyólag meghatározóan jelen van az intézményben. A természet közelség, az egyszerűség, az alapfokú műveltségi elemek, valamint választhatóan a női szerephez tartozó zongora- és táncórakkal itt is érzékelhető a filantropizmus, annál is inkább, hogy Teleki nagynénje, Brunszvik Teréz, aki meghatározó volt a grófnő pedagógiai nézeteinek alakulásában, maga is látogatást tett Salzmann filantropinumban.

¹¹ Fejér Pál ekkor 20 éves egyetemi hallgató, szerény anyagi helyzetű köznemesi család sarja, apja görög katolikus lelkész.

¹² Az arisztokraták neveltetéséről l. Virág (2013a).

Összegzés

A filantropizmus Németországban új alapokra helyezte a tanítás tartalmát és módszereit, a megerősödő polgári réteg szükségleteit figyelembe véve. A polgárosodás folyamata Magyarországon később érzékelhető, de a pedagógiai gondolkodásban és a pedagógiai írásokban hazánkban is jelen vannak a filantropisták eszméi, melyek a magyar olvasóközönség számára is hozzáférhetővé váltak.

A tanulmány négy 19. századi kiválasztott nőnevelő intézetben vizsgálta a filantropista gondolatok jelenlétét a képzésben; három, a polgárság számára nyílt, és egy kifejezetten arisztokratáknak alapított intézményben. Sennovitz intézetében a testi és az erkölcsi nevelés, a praktikus ismeretek tanítása, a jutalmazás erőteljes bevonása a motiválásba jelentik azokat az elemeket, melyek a filantropizmus koncepciójában is markánsan jelen vannak. Steinacker iskolájában megjelennek a filantropizmusra jellemző háztartási ismeretek és a kézimunka, ugyanakkor az oktatott tárgyak koncentrikusan bővülnek tartalmukban, és nem marad meg a képzés a gyakorlati ismeretek szintjén. Selteneich gyakorlat-orientált oktatása, a természetgyűjtemény, a képtár és a különböző eszközök szintén a filantropista iskolázás irányába mutatnak. Teleki Blanka intézete rövid fennállása alatt nem öltött egyértelmű filantropista vonásokat, noha azokat nagynénje közvetítésével minden bizonnyal ismerte.

A vizsgált intézmények közös jellemzője, hogy az alapító és működtető pedagógusok, tanárok kimutathatóan ismerték a filantropisták pedagógiáját, és számos elemét beépítették a programjukba. Hangsúlyosan megjelenik a háziasszony szerepre való felkészítés, a gyakorlatban hasznosítható ismeretek oktatása, a tartalmak a gyakorlatias megközelítése, valamint a szemléltetés módszerének az alkalmazása. Ezek a jegyek azt mutatják, hogy az intézetek nevelési alapelveiben és a tantervek szintjén több filantropista vonás azonosítható, ennek ellenére a vizsgált intézmények alapján nem mondhatjuk, hogy kizárólagosan a filantropinumokhoz hasonló intézményi jelleget öltenek.

A tanulmány a Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával készült.

Irodalom

- Aranyi Imre (1989): Testnevelés a Debreceni Református Kollégiumban 1842-1911. In: Gazdag István (szerk.): *Hajdú-Bihar Megyei Levéltár évkönyve*. Hajdú-Bihar M. Lvt., Debrecen. 55-66.
- Campe, Joachim Heinrich (1789/1988): *Väterlicher Rath an meine Tochter*. Paderborn.

- Czeke Marianne (1938, szerk.): *Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Fehér Katalin (1999): *A felvilágosodás pedagógiai eszméi Magyarországon*. Eötvös J. Kvk., Budapest.
- Fináczy Ernő (1927): *Az újkori nevelés története*. Budapest: Kir. Magyar Egyetemi Nyomda.
- Fogarassy Zoltán (2013): *A debreceni református Dóczy Léánynevelő Intézet története (1838-2013)*. Tiszántúli Református Egyházkerület, Debrecen.
- Hornyák Mária (2001): *Brunszvik Teréz „szellemi gyermeke”: Teleki Blanka (1806-1862)* Martonvásár: Brunszvik Teréz Szellemi Hagyatéka Alapítvány Teleki Blanka Hölgyklub.
- Kornis Gyula (1927): *A magyar művelődés eszményei: 1777-1848*. Kir. M. Egyet. Ny.
- Mihalovicsné Lengyel Alojzia (2006): A filantropizmus pedagógiája. Johann Bernhard Basedow munkássága. *Iskolakultúra*, 2006/4. 111-120.
- Pukánszky Béla és Németh András (1996): *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2011): Az intézményes nőnevelés két paradigmája a 18-19. századi Európában: „filantropizmus” „neohumanizmus”. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. Konferenciakötet, PTE BTK „Oktatás és társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.
- Sáfrán Györgyi (1979, szerk.): *Teleki Blanka és köre. Karacs Teréz – Teleki Blanka – Lövei Klára*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- Schmitt, Hanno (2007): *Vernunft und Menschlichkeit: Studien zur philanthropischen Erziehungsbewegung*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Steinacker Gusztáv (1837): A lányok neveléséről és tanításáról Magyarországon, egy Pesten felállítandó nevelő intézet tervével együtt magasb és közép-rangú protestans leányok' számára. *Figyelmező*, 17. sz. 257-262.
- Steinacker Gusztáv (1840): Házi leánynevelésünk állapotjáról, s annak a köz leányneveléshez viszonyáról. *Athenaeum*, 4. sz. 49-59, 5. sz. 65-71, 6. sz. 85-88, 7. sz. 203-107.
- Steinacker Gusztáv (1841): Nőnevelés 's nőnevelő intézetek. *Athenaeum*, 6. sz. 81-87.
- Szelényi Ödön (1916): Néhány lap a magyarhoni nőnevelés kezdeteiből. *Nemzeti Nőnevelés*, május (37. évf.). 239-258.
- Szinnyei József (1891/1914): *Magyar írók élete és munkái*. Hornyánszky Viktor császári és királyi udvari Könyvnyomda, Budapest.
- Teleki Blanka (1845): Szózat a magyar főrendű nők nevelése ügyében. *Pesti Hirlap*, 587. sz.
- Teleki Blanka (1846): Nyilatkozat. *Honderü*, 1846/24.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2010): *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*. Juventa, Weinheim.

- Virág Irén (2013a): *A magyar arisztokrácia neveltetése (1790–1848)*. Líceum Kiadó, Eger.
- Virág Irén (2013b): Idegenként egy új hazában – Életképek a 19. századból. *Társadalmi Együttélés*, 2013/3. sz. 1-17.

Abstract

Philanthropism in Hungarian Boarding Schools for Women

The educational reform movement of Philanthropism that established in Germany at the end of the 18th century wanted to abolish old-fashioned teaching methods, the hegemony of teaching classical languages and the study of works of ancient authors. Instead, the focus was put on practical knowledge, the study of living languages, demonstration-based learning and a tight relation with nature. Following a period of elementary education girls and boys were taught separately so that they could effectively prepare themselves for their intended role in society. Boys were expected to be obedient, reliable and moderate citizens, girls, on the other hand, were expected to keep house and look after the family. The aim of this paper is to address the question whether Hungarian boarding schools for women in the first decades of the 19th century adapted or not the pedagogical ideas of Philanthropism and female education. The research in this paper is part of a project on Philanthropism and it has been supported by the Bolyai János Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences.

Irén Virág has graduated as a secondary school teacher of History and German at the Faculty of Arts at the University of Debrecen. After having worked for five years in a secondary school, she finally got a job at the Department of German Language and Literature of the Eszterházy Károly College in 2000. In 2008 she received her PhD-degree at the Graduate School for Social Sciences of the University of Debrecen. Her main research area is the history of education in the 18th and 19th centuries (aristocracy, private education, Philanthropism). From 2008 she works at the Department of Educational Science of Eszterházy Károly College. She serves as a member of several professional committees and is a co-leader of the Somos Lajos Talent Workshop. She regularly makes contributions to a wide range of journals and she is also active in attending conferences in Hungary and abroad. In 2012 she received the Bolyai János Research Scholarship of the Hungarian Academy of Sciences. Most recently she is working as an associate professor and Head of Department of Educational Science of the Eszterházy Károly College.

Email: viragi@ektf.hu

Work address: Eszterházy Károly Főiskola, 3300 Eger, Eszterházy tér 1.
Website: http://nevtud.ektf.hu/munkatarsak/virag_i.htm

Verók Attila

EGY ERDÉLYI SZÁSZ POLIHISZTOR, MARTIN SCHMEIZEL (1679-1747) OKTATÓI ÉS TANKÖNYVÍRÓI MUNKÁSSÁGA

Az európai művelődés sok évszázados, de leginkább új- és modern kori történetéből számtalan értelmiségi karrierjének alakulásáról állnak rendelkezésünkre megbízható adatok. A 19–20. századdal kapcsolatban éppen ezért van relevanciája annak, hogy összefüggő értelmiségtörténetről beszéljünk. Ezt megtehetjük mind európai,¹ mind Kárpát-medencei, illetve magyar vonatkozásban.²

A 18. és az azt megelőző századok tekintetében viszont már korántsem ilyen egyszerű a képlet. Míg európai viszonylatban továbbra is viszonylag összefüggő, az általános irányvonalakat kirajzoló értelmiségtörténeti áttekintések megalkotására van lehetőség, addig a történeti Magyarországgal kapcsolatban ebben a témakörben legfeljebb utalásokat, észrevételeket tehetünk, néhány esetben pedig mélyrehatóbb benyomásaink is lehetnek.³ Ezen a helyzeten némileg enyhítenek a szakemberek körében jól ismert Szabó Miklós-, Szögi László-, Tonk Sándor- és

¹ Itt csak néhány szakirodalmi említés a legjelentősebbek közül: Dietz BERING, *Die Intellektuellen. Geschichte eines Schimpfwortes*. Stuttgart, Klett–Cotta, 1978; Werner CONZE–Jürgen KOCKA (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 1: Bildungssystem und Professionalisierung in internationalen Vergleichen*. Stuttgart, Klett–Cotta, 1985, ²1992 (Industrielle Welt; 38); Mario Rainer LEPSIUS (Hrsg.), *Bildungsbürgertum im 19. Jahrhundert. Teil 3: Lebensführung und ständische Vergesellschaftung*. Stuttgart, Klett–Cotta, 1992 (Industrielle Welt; 47); Christophe CHARLE, *Vordenker der Moderne. Die Intellektuellen im 19. Jahrhundert*. Frankfurt am Main, Fischer-Taschenbuch-Verlag, 1997. – A téma legfrissebb általános összefoglalása bibliográfiával: Martin GIERL, Stichwort „Intellektuelle” = *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 5. Gymnasium – Japanhandel. Im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachwissenschaftlern herausgegeben von Friedrich JAEGER. Stuttgart–Weimar, Metzler, 2007, 1054–1056; Dietz BERING, *Die Epoche der Intellektuellen, 1898–2001*. Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2010; Dietz BERING (Hrsg.), *Die Intellektuellen im Streit der Meinungen*. Berlin, Univ. Press, 2011.

² HUSZÁR Tibor (szerk.), *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Szociológiai tanulmányok. Budapest, Kossuth, 1978; DALOS Rimma – KISS Endre (szerk.), *Értelmiség, társadalom, politika, 1968–2000*. Budapest, Friedrich Ebert Alapítvány, 2002.

³ Mértékadó, ám máig komolyabb folytatás nélkül maradt kísérlet ezen a területen: ZOMBORI István (szerk.), *Az értelmiség Magyarországon a 16–17. században = Die Intelligenz in Ungarn in dem 16. und 17. Jahrhundert*. Szeged, Csongrád Megyei Múzeumok Igazgatósága, 1988.

Ernst Wagner-féle peregrinuskatalógusok,⁴ illetve egyéb, kisebb, hasonló tematikájú névjegyzékek, ám az ezekben található adatok generális áttekintése, kiértékelése egyelőre még várat magára. Természetesen születtek már kiváló esettanulmányok, konferenciákat is rendeztek már ebben a témában, de a vizsgált időszakra vonatkozó igazi értelmiségtörténeti összefoglalás még nem készült a magyar szakirodalomban. Ennek összeállításához persze további mélyfúrásokra, alapos esettanulmányokra és az ezekből kirajzolódó tendenciák felvázolására lenne szükség. Noha a kora újkorhoz kapcsolódó ismereteink sok esetben hiányosak, hézagosak és rekonstruálhatatlanok, talán mégsem lenne reménytelen vállalkozás a Mohács utáni Magyarország kulturális és tudományos viszonyainak ilyen jellegű szemrevételezése.

A jelen konferenciakötet ehhez kiváló alapot szolgáltathat, hiszen az itt olvasható tanulmányokból általános képet kaphatunk arról, hol is tart ma a kutatás ezen a területen. Ez az írás pedig egy konkrét esetpéldán keresztül az értelmiségi lét kihívásai, dilemmái mentén születő – a leendő kézikönyvben esetleg mérlegeendő – tendenciát, az ún. *kulturális emigráció* jelenségét⁵ kísérli meg bemutatni, illetve magát a fogalmat legalizálni.

⁴ A tanulmány címében jelzett erdélyi témához főként az alábbi katalógusok sorolhatók: TONK Sándor, *Erdélyiek egyetemjárása a középkorban*. Bukarest, Kriterion, 1979; SZABÓ Miklós–TONK Sándor, *Erdélyiek egyetemjárása a korai újkorban 1521–1700*. Szeged, József Attila Tudományegyetem, 1992. (Fontes rerum scholasticarum; 4); SZABÓ Miklós–SZÖGI László, *Erdélyi peregrinusok. Erdélyi diákok európai egyetemeken 1701–1849*. Marosvásárhely, Mentor, 1998; Ernst WAGNER (Bearb.), *Die Pfarrer und Lehrer der evangelischen Kirche A. B. in Siebenbürgen*. I. Band: Von der Reformation bis zum Jahre 1700. Köln–Weimar–Wien, Böhlau, 1998. (Schriften zur Landeskunde Siebenbürgens 22/1). Felbecsülhetetlen adatokat biztosítanak a Szögi László szerkesztésében 1994 óta folyamatosan megjelenő *Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban* című könyvsorozat kötetei is. – Kiváló, interpretált összefoglalását adja a magyarországi peregrináció egyes korszakainak az alábbi kötet: *Peregrinatio Hungarica. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert*. Hrsg. von Márta FATA, Gyula KURUCZ und Anton SCHINDLING unter Mitarbeit von Alfred LUTZ und Ingomar SENZ. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2006. (Contubernium. Tübinger Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte; 64). – A magyarországi diákok külföldi egyetemjárásának története, a tanulmányok felekezeti sokszínűségének vázlatos, ám legfrissebb bemutatása és a vonatkozó áttekintő irodalom megtalálható a következő helyen: BALÁZS Mihály–BITSKEY István–ÖTVÖS Péter–TAMÁS Zsuzsa–VISKOLCZ Noémi: „peregrináció” szócikk = *Magyar művelődéstörténeti lexikon* IX. Pálffy – rénes forint. Főszerk. KÖSZEGHY Péter. Budapest, Balassi, 2009, 123–131.

⁵ A jelenség bemutatásának korábban már szenteltem egy tanulmányt, amely azonban eddig komolyabb visszhang nélkül maradt. Lásd Attila VERŐK, *Kulturelle Emigration? Versuch zur Erklärung eines Phänomens des 18. Jahrhunderts am Beispiel des Polyhistor Martin Schmeizel* = Andrea BENEDEK–Renata Alice CRIȘAN–Szabolcs JÁNOS–SZATMÁRI–Noémi KORDICS–Eszter SZABÓ (Hrsg.): *Interkulturelle Erkundungen. Leben, Schreiben und Lernen in zwei Kulturen*. Teil 1. Frankfurt am Main [u. a.], Peter Lang Verlag, 2012. (Großwardeiner Beiträge zur Germanistik. Schriftenreihe des Lehrstuhls für Germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft der Christlichen Universität Partium; Bd. 1). 115–131.

I. Nem tipikus értelmiségi karrier a felvilágosodás előestéjén

Talán manapság elcsépeletnek tűnik már az a kijelentés, hogy a magyarországi szürkeállomány teljesítményei iránt általános kereslet tapasztalható a világ minden részén, ennek ellenére a tény vitathatatlan. A helyzet kialakulásának különféle magyarázatai lehetnek. Egyik megközelítési lehetőségként a magyarországi művelődés-, könyv- és neveléstörténet vonatkozó vizsgálatai kínálkoznak, melyek nyomán megfontolandó válasz adható a nevezett jelenségre – a kora újkor kapcsán mindenképpen. A jelen tanulmány ezt a kérdéskört ismerteti egy konkrét példán keresztül.

Az erdélyi szász Martin Schmeizel (1679–1747) életútja kiváló példáját nyújtja annak, hogyan futhatott be egy magyarországi értelmiségi nagy ívű karriert európai tudományos körökben, és miként válhatott a tudományos kutatás hazai ösztönzőjévé külföldi tevékenysége ellenére. Jelentős hungaricakönyvtárát szintén érdemes alaposabb elemzés tárgyává tenni, mert ez is hozhat új szempontot az értelmiségtörténeti kutatások területén. A jelen esetben az ember maga, tudományos aktivitása és történeti gyűjteménye komplexen vizsgálható, s ennek köszönhetően talán közelebb juthatunk egy társadalomtörténeti kérdés, konkrétan az értelmiségi karrier alakulásának megértéséhez.

Az alábbiakban tehát a szász polihisztor életútját nem a biográfiai teljességre való törekvés szándékával teszem vizsgálat tárgyává, hanem csupán azokat a momentumokat emelem ki, amelyek a címben jelzett témakörrel kapcsolatba hozhatók. Nézzük meg tehát, mik is lehettek azok az okok, amelyek a 17. és a 18. század fordulóján arra készítettek egy magyarországi, fiatal értelmiségit, hogy kulturális eredetű megfontolásokból Európa keleti feléből a nyugatiba vándoroljon, és élete hátralévő 48 évét szülőhazájától távol élje le.

1. Sorscsapásokkal teli gyermekkor, iskolái és a tudomány iránti érdeklődés

Az 1679. május 28-án született Martin Schmeizel nagyon korán elvesztette szüleit. 6 éves volt csupán, amikor édesapja (1685) és 13, amikor édesanyja (1692) elhalálozott. Testvérei sem voltak, így a korán elárvult gyermeket vélhetőleg a nagyszülők vagy rokonok vehették magukhoz, erre vonatkozó levéltári adatokra azonban ezidáig nem bukkantam. Talán ezekkel a gyermekkori sorscsapásokkal magyarázható, hogy nagyon korán a tanulmányoknak és önképzésének szentelte minden idejét. A latin iskola elvégzése után nevét ott találjuk a brassói Honterus Gimnázium 1697-ben végzett hat diákja között (Johannes Heltzdörffer, Michael Artzt, Georgius Zendescher, Nathanael Trausch, Martinus

Schmeitzel és Georgius Wächter).⁶ A tudományok iránti elkötelezettségéről, tehetségéről és szorgalmáról már gimnáziumi éve alatt sokat beszéltek. Nem kell tehát azon csodálkozni, hogy a rokonok nélkül maradt ifjú, testi és anyagi nélkülözésektől sem mentes éveket követően, vélhetőleg komoly tudás- és kalandvágytól hajtva engedett az intellektuális mobilizáció ösztönző erejének, és honfitársával, Andreas Bognerrel (1679–1749) a század utolsó évének végén peregrinációra indult. Néhány év alatt megfordult Jénában, Wittenbergben, Greifswaldban, Hallében, Koppenhágában, Lundban, majd ismét Jénában és Hallében.

A rövid bemutatásból is kitűnik, hogy az alap- és középfokú iskolákban szerzett megalapozott tudás és az átfogó ismeretek, amelyeket Erdélyben elsősorban az iskolarendszer közvetített ebben az időszakban,⁷ alapul szolgálhattak egy induló értelmiségi karrierjéhez akár Nyugat-Európában is.

2. Az erdélyi/magyarországi felsőoktatási intézmények hiánya

A korszak kulturális viszonyai a régióban egyáltalán nem kedveztek például a századok egyetemi tanulmányainak (itt csak róluk beszélek, hiszen Schmeitzel maga is szász ember volt), mert közsismert, hogy Erdélyben – eltekintve a korábbi, rövid életű, de mindenkor meghiúsuló főiskola- vagy egyetemalapítási kísérletektől – 1872-ig nem volt állandó egyetem. A Kolozsvárott életre hívott univerzitást 1921-ben áttelepítették Szegedre, ahol ma is működik. A külföldi egyetemek látogatása azonban ezután is jellemző maradt egészen a második világháború végéig. Ennek a ténynek köszönhetően az erdélyi szászok (kora) újkori történetük során mindig szoros kapcsolatban álltak a Nyugat szellemi és kulturális áramlataival,⁸ ami Schmeitzel esetében különösen fontos szempontnak tűnik.

Az akadémiai képzettség helybeni megszerzésének hiánya az erdélyi szász peregrinusok számára előnyt is hordozott: mivel folyamatosan úton voltak, az új szellemi áramlatok közvetítői lettek Nyugat-Európa és Erdély között. Sokan közülük magától értetődő módon külföldön csináltak karriert, és soha nem tértek vissza szülőföldjükre. Közéjük tartozott Schmeitzel is. Ezt azonban nem kell minden esetben veszteségként elkönyvelni, mert a külföldön maradtak –

⁶ Vö. *Civium Gymnasii Coron. Matricula*, 202–203. oldal. A matrikula a brassói Fekete-templom levéltárában (Archiv der Honterusgemeinde) található az I. E 145 jelzeten. A nevek betűhív alakban és az eredeti sorrendben kerültek felsorolásra.

⁷ Az erdélyi iskolaügy történetének legújabb áttekintése a korábbi irodalom felgöngyölítésével: Walter KÖNIG, *Schola seminarium rei publicae. Aufsätze zu Geschichte und Gegenwart des Schulwesens in Siebenbürgen und Rumänien*. Als Festgabe zum 80. Geburtstag herausgegeben vom Vorstand des Arbeitskreises für Siebenbürgische Landeskunde. Köln–Weimar–Wien, Böhlau, 2005. (Siebenbürgisches Archiv; 38).

⁸ Az állítást sokrétűen igazolja Michael KRONER, *Geschichte der Siebenbürger Sachsen*. Band II. Wirtschafts- und Kulturleistungen (Nürnberg, 2008) című könyve, amelyben a századok kulturális teljesítményét bemutató rész példái nyomán nagyszerűen kimutathatók a nyugat-európai analógia a Királyföldön és egyéb, szászok által lakott területeken Erdélyben.

általában kulturális téren – gyakran segítették otthoni honfitársaikat (kulturális propaganda szóban és írásban, kapcsolatépítés, könyv- és kéziratcsere, ill. könyvkereskedelem stb.).

3. Veszélyes tapasztalatok az utazások során

Egyetemi éveit alatt Schmeizel kétszer volt nemesi ifjak kísérője és pártfogója (évekig állt a német *von Köppern* és évekig a svéd *Barnekov* család szolgálatában). Az univerzális feladatok ellátására felfogadott „udvarmester”⁹ Svédországi útja során oda is, vissza is életveszélyes szituációba keveredett: kétszer esett dán kalózok fogságába, ezt követően a szárazföldön háborús viszonyok között kellett bujkálnia, majd Hamburgban és a környező német országokban pestisjárványnak volt kitéve. Amikor végre szerencsésen hazaérkezett Jénában élő feleségéhez és kislányához, minden bizonnyal fogadalmat tett, amiként az hátrahagyott írásai-ból kikövetkeztethető, hogy többé nem vállalkozik nagyobb utazásra, mert az út végkimenetele mindenkor kiszámíthatatlan és bizonytalan.

A megélt egzisztenciális veszélyek nyugat-európai maradásra bírhatták a po-
lihisztort, ahol egyébként is megtalálhatta számításait, így az Erdélybe való visz-
zatérés örökre elmaradt.

⁹ A korai újkorban „udvarmester”-nek (*Hofmeister*) azokat a magasabb évfolyamokon tanuló és munkát vállaló egyetemistákat nevezték, akik fizetség ellenében éveken át nemesi családok fiainak kíséretét látták el tanulmányaik helyszínén, az egyetemeken gondoskodtak róluk (koszt, kvártély, szórakozás stb.), és akadémita útjukat egyengették. Az olyan szegény hallgatók számára, mint amilyen Schmeizel is volt, az „udvarmesteri” szolgálat tűnt az egyetlen esélynek arra nézve, hogy tartósan az illető egyetem(ek) falain belül maradhassanak, és lehetőség szerint különféle akadémiai fokozatokat szerezhessenek. Egyéb esetben nem lettek volna képesek tanulmányaikat és azok járulékos költségeit finanszírozni. (A nevezett nevelési forma definíciószerű leírását lásd Winfried BÖHM, *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart, Kröner, ¹⁴1994. (Kröners Taschenausgabe; 94), 317). Az „udvarmester” mint társadalom- és pedagógiatörténeti jelenség plasztikus bemutatását adja Ludwig FERTIG, *Die Hofmeister. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrstandes und der bürgerlichen Intelligenz*. Stuttgart, Metzler, 1979, 1–98. – A későbbiekben Schmeizel maga is nagyon komolyan foglalkozott ezzel a kérdéssel, mivel jénai tartózkodása idején kiadott egy könyvet, amelyben saját életéből vett gyakorlati, illusztráló példákkal járta körül a tanítói-nevelői állást betöltő akadémiták életkörülményeit és szakmai fejlődésük kérdéseit (Martin SCHMEIZEL, *Rechtschaffener Lehr- und Hoff-Meister, Oder Vernünftige Anweisung Wie ein Privat-Informator die ihm anvertrauten Kinder glücklich unterrichten, Und ein Hoff-Meister seine Untergebene auf Reisen und Universitäten gebührend anführen solle*. Jena, bey Johann Bernhard Hartung, 1722). A mű népszerűségét mutatja, hogy 14 évvel később – kisebb címlapmódosítással – második kiadását is megírta (Martin SCHMEIZEL, *Rechtschaffener Lehr- und Hof-Meister, Oder Vernünftige Anweisung Wie ein Privat-Informator die ihm anvertraute Kinder glücklich unterrichten, Und ein Hof-Meister seine Untergebene auf Reisen und Universitäten, gebührend anführen solle. Zweyte und verbesserte Edition*. Jena, In Verlag Johann Adam Melchior, 1736.)

4. Anyagilag megtámogatott karrier és általános tisztelet, illetve tekintély

Ahogy Schmeizel egyre emelkedett az egyetemi ranglétrán (1712 magiszter, 1716 docens, 1722 a történelem és filozófia professzora, ill. a jénai egyetem könyvtárának inspektora, 1731 a történelem, filozófia és államismeret professzora a hallei egyetemen, ill. porosz királyi udvari tanácsos, 1743 a hallei egyetem prorektora), mind kevesebb szándéka lehetett visszatérni Erdélybe, ahol legfeljebb egy falusi tanító vagy gimnáziumi tanár állását tölthette volna be. Amikor pedig lányai száma már háromra emelkedett, valószínűleg még kevésbé szeretett volna abba az anyagi bizonytalanságba kerülni, amely szülőföldjén várhatott volna családjára.

Hogy az anyagi biztonság mennyire fontos lehetett (és lehet ma is) egy értelmiségi életében, azt maga Schmeizel is megerősíti egy levelében. 1731. október 23-án a weimari hercegi udvarból utasítást kapott, hogy ne hagyja el a jénai egyetemet, és ne fogadja el I. Frigyes Vilmos porosz király ajánlatát, amely professzori katedrát ígér neki a hallei egyetemen. Schmeizel erre azt válaszolta, hogy Halléban minden tekintetben sokkal kedvezőbb lehetőségek nyílnak meg előtte, hiszen fizetése és tekintélye is jelentősen növekszik majd. Jénában ezekről le kellett mondania.¹⁰ Ezt követően pedig, a nevezett év októberének utolsó napjaiban végleg elhagyta Jénát, és családjával Halléban folytatta életét.

¹⁰ Az eredeti Schmeizel-szöveg így szól: „*weiln keine Gelegenheit vorhanden, bei der Gesamten Universität Jena denselben auf gleiche odere andere vorteilhafte Art [wie in Halle] zu versorgen*” (vö. Thüringisches Hauptstaatsarchiv in Weimar; a levél jelzete: ThHStA Weimar, A 6399, Fol. 9. – A legfrissebb Jéna-történet szerzője pusztán annyit jegyez meg sommásan Schmeizel távozásáról, hogy az 1700 és 1748 között a jénai egyetemen állásban volt 46 professzor közül csupán négy döntött úgy (köztük Martin Schmeizel is), hogy engedve a kívülről jövő előkelő meghívások és a lényegesen nagyobb fizetés csábításának, elhagyja egykori munkahelyét (vö. Herbert KOCH, *Geschichte der Stadt Jena*. Unveränderter Nachdruck der Ausgabe von 1966. Jena–Stuttgart–Lübeck–Ulm, Gustav Fischer Verlag, 1996, 191). Ugyanezt a tényt erősítették meg a Schmeizelhez közeli erdélyi diákok is búcsúversük két, akár konkrétan, akár átvittén is értelmezhető sorában: „*Salinde konnte nicht, was Du verdienst, belohnen, // Indem Dein seltnen Preiß biß an die Sterne stieg.*” (Vö. Als der Hoch-Edelgebohrne Vest- und Hochgelahrte Herr Herr Martin Schmeitzel Bißhero Auf der gemeinschaftlichen Universität Jena Hochberühmter Professor Philosophiae Pvblicvs auch Inspector Bibliothecae Pvblicae Von Ihro Königlichen Majestät in Preußen Aus höchst-eigener Bewegung Zu Dero Hochbetrauten Hof-Rath Wie auch Auf der Welt-berühmten Universität Halle Zum Profess. Pvgl. Ordin. Ivris Pvblici et Historiarvm Allernädigst beruffen wurde Solten Aus verpflichtester Schuldigkeit Ihro Excellence Von Herten Zu dem hohen Amte Glück wünschen Deroselben Gehorsamste Diener und Lands-Leute. Jena, [1731], [3].) – Schmeizel maga sem köntörfalazott, egyenesen megmondta egy, a weimari hercegnek írt levelében, hogy a Jénában kapott rendszertelen jövedelméből nem tudta eltartani magát és családját, így Halléba megy, ahol „királyi” fizetésben fogják részesíteni (vö. ThHStA Weimar, A 6399, fol. 8r-v). A jénai egyetem és az ottani oktatók dotálásának állandó nehézségeiről lásd még Joachim BAUER, *Die Universität Jena zwischen Tradition und Reform* = Gerhard MÜLLER–Klaus RIES–Paul ZICHE (Hrsg.): *Die Universität Jena. Tradition und Innovation um 1800*. Tagung des Sonderforschungsbereichs 482: „Ereignis Weimar-Jena.

5. Nem kielégítő körülmények Erdélyben a könyvnyomtatás és könyvkereskedelem számára

A méltán grafománnak nevezhető Schmeizel (60-nál is több önálló művet írt, közel száz tudományos cikket, tucatnyi, nyomtatásban megjelent beszédet és alkalmi iratot, sok előszót könyvekhez, és számos kéziratot is hátrahagyott) a német területeken bármikor könnyűszerrel kiadhatta írásait. Erdélyben ez nem lett volna ilyen egyszerű, mivel a kevés nyomda – erős túlzással – nem bírta volna tartani Schmeizel írástempóját. Valójában azonban a nyomtatás kiszámíthatatlansága, a szervezetlen könyvkereskedelem,¹¹ a könyvvásárlók csekély száma és a magas könyvárak nem lehettek túl vonzóak egy aktív, folyamatosan publikáló tudós ember számára. Nyugat-Európában – nagy nyomdászati és könyvkereskedelmi központok közvetlen közelében – viszont Schmeizel Európa-szerte ismert szerzővé válhatott, és komoly megbecsülésnek örvendhetett tudományos körökben.

Ez a pont kizárólag egy értelmiségi életpályáján lehet meghatározó jelentőségű. A kérdés ugyanis: korlátozott könyvterjesztési lehetőségek és az ezzel járó névtelenség a szeretett szülőföldön vagy általános ismertség a saját tudományos művek magas példányszámának és olvasásuk gyakoriságának köszönhetően? Schmeizel meghozta a döntést: a kisszámú erdélyi olvasóközönség helyett nagyobb, a kultúra és a tudomány friss eredményei iránt érdeklődő embertömeget céltzott meg. A Kárpát-medencéből érkező peregrinusok pedig Schmeizel könyveit, tanait és gondolatait visszavitték többek között Erdélybe is. Ha a polihisztor Erdélyben maradt volna, művei sokkal kisebb mértékben terjedhettek volna csak el – európai szintén pedig szinte biztosan nem –, egy helyi gimnáziumban nem nevelhetett volna ki ennyi tanítványt és követőt. Külföldön, ráadásul Európa legnagyobb egyetemi városaiban, egészen más perspektíva tárult elé, mint a Kárpátoktól övezett hazájában.

6. Intellektuális kibontakozás érdeklődő közönség előtt

A német területeken széles olvasóközönség várta. És ami a kiváló előadó Schmeizel számára fontos volt: honfitársai körében nagy népszerűségnek örvendett, egyetemi előadásai a legkeresettebbek közé tartoztak a Kárpát-medencéből érkező peregrinusok soraiban, akik között a legnagyobb számban erdélyi szászok fordultak elő. Schmeizelnek szerencséje volt. A megfelelő pillanatban volt

Kultur um 1800” vom Juni 2000. Stuttgart, Steiner, 2001. (Pallas Athene. Beiträge zur Universitäts- und Wissenschaftsgeschichte; 2). 47–62, itt: 51.

¹¹ A magyarországi és erdélyi könyvkereskedelem általános bemutatását lásd Friedrich TEUTSCH, *Zur Geschichte des deutschen Buchhandels in Siebenbürgen = Archiv für Geschichte des Deutschen Buchhandels*, 4 (1879), 13–71; KÓKAY György, *A könyvkereskedelem Magyarországon*. Budapest, Balassi, 1997, 44–82; PÁVERCSIK Ilona, *A magyar könyvkereskedelem történetének vázlatja 1800-ig* = V. ECSEDY Judit, *A könyvnyomtatás Magyarországon a kéziszajtó korában (1473–1800)*. Budapest, Balassi, 1999, 295–340.

a megfelelő helyen. Az 1710-es és 1720-as években oktatott Jénában, ahol a beiratkozott hallgatók többsége ekkor a történeti Magyarországról érkezett.¹² Később Halléban hasonlót tapasztalhatott. Ehhez járul még egy tény: Schmeizel volt az az ember, aki elsőként kezdte el oktatni egyetemi stúdium keretében Kelet-Európa, benne Magyarország és még inkább Erdély történetét. Mindezt nagyszámú hallgatóság előtt.

Itt lényeges ponthoz érkeztünk a schmeizeli gondolatvilágban. Amint azt az idő igazolta, tanai, gondolatai megfelelő táptalajra hullottak, hiszen egyetemi hallgatói közül sokan olyasmivel kezdtek el foglalkozni, amiről ő beszélt számukra behatóbban. Gondolatait, világnézetét, könyveit (gyakran csak másolatok formájában, miként azt a könyvtári és levéltári források mutatják) a hazatérő peregrinusok Erdélybe vitték. Fontossága miatt megismétlem, amiről már az előzőekben is szóltam: ha Schmeizel Erdélyben maradt volna, szellemi misszióját biztosan nem tudta volna ilyen széles körben végezni. Falusi tanítóként vagy gimnáziumi tanárként nem találkozott volna ennyi diákkal, oktatási és tudományos tevékenysége pedig csak lényegesen kisebb régióra korlátozódott volna.

Első pillantásra ellentmondásosnak tűnhet a vázolt helyzet, viszont a jelen esetben nagyon kedvezőnek bizonyult. Schmeizel a német nyelvterületen összeurópai nyilvánosság előtt sokkal jobban és hatékonyabban tudta bemutatni Magyarország kulturális viszonyait, mintha mindezt a Kárpátok lábaitól tette volna. Ehhez segítségére voltak egyetemi előadásai és szemináriumai, könyvei és folyóiratcikkei, maga metszette Erdély-térképe (*Principatus Transilvaniae in suas quasque Nationes earumque sedes et regiones cum finitimis vicinorum Statuum Provinciis accurate divisus operà Joh. Baptistae Homanni [...] Norimbergae cum Privil. S. C. M.*), amely a neves nürnbergi kartográfus, Johann Baptista Homann (1664–1724) műhelyében készült, sok magyar érmét tartalmazó numizmatikai gyűjteménye és speciális könyvtára.¹³

¹² Vö. Othmar FEYL, *Die führende Stellung der Ungarländer in der internationalen Geistesgeschichte der Universität Jena. Beiträge zu einer Geschichte der Ostbeziehungen der Universität Jena bis zu Beginn des 19. Jahrhunderts* = *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Jahrgang 3, 1953/54. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 4–5, 39–62; UÖ., *Deutsche und europäische Bildungskräfte der Universität Jena von Weigel bis Wolff (1650–1850)* = *Wissenschaftliche Zeitschrift der Friedrich-Schiller-Universität Jena*. Jahrgang 6, 1956/57. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe, Heft 1–2, 27–62 vagy bővebb formában: UÖ., *Beiträge zur Geschichte der slawischen Verbindungen und internationalen Kontakte der Universität Jena*. Jena, Fischer, 1960, 211–325; UÖ., *Die führende Stellung der Ungarländer in der ausländischen Bildungsgeschichte der Universität Jena* = UÖ., *Beiträge zur Geschichte der slawischen Verbindungen und internationalen Kontakte der Universität Jena*. Jena, Fischer, 1960, 1–92.

¹³ A problémakör lényegesen részletesebb tárgyalását lásd Attila VERÓK, „Du aber willst allhier dem Vaterlande dienen / Du bist auf Ungerlands Historien bedacht.” *Die frühen Spuren der hungarologischen Tätigkeit von Martin Schmeizel (1679–1747)* = *Ungarn-Jahrbuch. Zeitschrift für interdisziplinäre Hungarologie*. Band 29, Jahrgang 2008. Hrsg. von Zsolt K. LENGYEL. München, Ungarisches Institut, 2009, 375–386.

7. Jobb adottságok a hungarica-kutatások számára külföldön, mint Magyarországon

A Czvittinger Dávid (1675–1743) által elindított lendülettől hajtva Schmeizel is komoly terveket dédelgetett, amellyel örökre beírta magát a magyarországi *historia litteraria* történetébe. Közismert, hogy a 18. század első harmadában nagy vehemenciával indult meg a még fellelhető kéziratok források és a nyomtatásban már megjelent, Magyarországra vonatkozó leírások, összefoglalások stb. gyűjtése. A kor tudósai mind ugyanazt csinálták: egész életükben forrásokat gyűjtöttek, amelyeket aztán rendeztek, és katalógusok, könyvtárak, numizmatikai gyűjtemények, muzeális és természettudományi különgyűjtemények, tehát ún. kincsestárak (*Schatzkammer*) formájában a nyilvánosság elé tártak. Tulajdonképpen mindegy is, milyen körülmények között és milyen eszközökkel dolgoztak, egész életüket az akkoriban még létező, magyarországi szellemi és tárgyi kulturális örökség regisztrálásának és megőrzésének szentelték. Gyakran lehet őket vádolni dilettantizmussal vagy amatőrizmussal, ám kezdeményező és innovatív tudományos tevékenységük elvitathatatlan. Mivel egy később kibontakozó folyamat elején álltak, nem lehetett még rálátásuk az egész rendszerre, így munkájuk és gyűjteményeik sem lehettek teljesek, mindenkor kiegészítésre szorultak. Ilyen kontextusban van értelme a schmeizeli életművet is megfelelő helyére illeszteni a magyarországi *historia litteraria* történeti táblóján.¹⁴

Schmeizel ugyanis tervezte egy magyar vonatkozású biobibliográfiai lexikon, mai terminológiával: kvázi egy nemzeti bibliográfia összeállítását.¹⁵ Ez lehetett a kiváltó oka az első, koncepcionálisan és a teljességre törekvő szándékával gyűjtött, elsősorban történeti tematikájú hungarica-, ill. transylvanica-könyvtárnak is,

¹⁴ A magyarországi *historia litteraria* ezeréves történetét nagy vonalakban Holl Béla ábrázolta (vö. HOLL Béla: *A Historia Litteraria magyarországi története* = Uő., *Laus librorum*. Válogatott tanulmányok. Válogatta és szerkesztette MONOK István és ZVARA Edina. Budapest, METEM, 2000. (METEM Könyvek; 26). 85–127. – A 17. század vége és 18. század vége közötti időszakra, azaz éppen a vizsgált korszakra vonatkozóan az előzőnél sokkal részletesebb elemzések állnak rendelkezésünkre: SZELESTEI N. László: *Irodalom- és tudomány szervezési törekvések a 18. századi Magyarországon 1690–1790*. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár, 1989. (Az Országos Széchényi Könyvtár kiadványai – Új sorozat; 4.) és Uő., *Historia litteraria – és magyar irodalomtörténet-írás = Historia litteraria a XVIII. században*. Szerk. CSÖRSZ RUMEN István, HEGEDŰS Béla, TŰSKÉS Gábor. Budapest, Universitas, 2006. (Irodalomtudomány és Kritika. Tanulmányok). 86–105.

¹⁵ A tervezett tevékenység előkészítésének és megvalósításának fázisait, valamint eredményét részletesen lásd VERÓK Attila, *Az irodalmi vagy tudóslexikonok írásának kezdetei Magyarországon. Martin Schmeizel Czvittinger-kötete* = GUDOR Botond–KURUCZ György–SEPSI Enikő (szerk.): *Egyház, társadalom és művelődés Bod Péter (1712–1769) korában*. A nagyenyedi és magyarigéni „Bod Péter háromszáz éve” konferencia (2012. május 2–3.) tanulmánykötete. Budapest, KRE, L'Harmattan, 2012. (Károli Könyvek. Tanulmánykötet; 8). 275–283.

amelyet magánemberként teremtett meg, nem pedig intézményi háttérrel.¹⁶ A bibliotékát egész életén keresztül gyűjtötte, amire a német területeken – Európa legnagyobb könyvvásárainak és nyomdászati központjainak közelében, ahol egyébként a legtöbb magyar vonatkozású kiadvány is megjelent – lényegesen több lehetősége kínálkozott, mint Erdélyben. Ezt a speciális könyvgyűjteményt – nem beszélve négyezer kötetnél is nagyobb tudóskönyvtáráról – Erdélyben biztosan nem tudta volna életre hívni, mivel ehhez nem álltak rendelkezésre a megfelelő könyvkereskedelmi adottságok.

8. Propaganda a földrajzi determinizmus ellen

A 17. század végén, a 18. század elején új és mélyreható felfogás jelent meg a történeti művek lapjain: az ún. *földrajzi determinizmus*é. A történeti tudatra ekkoriban erősen rányomta bélyegét a fatalizmus. Ennek a világnézetnek a forrását Raimondo Montecuccoli (1609–1680) bizonyos hadtudományi elvei képezték, aki néhány elméleti művében a nagyhatalmak és a kisállamok viszonyáról értekezett.¹⁷ Montecuccoli véleménye szerint a kisebb és gyengébb országokat a nagyhatalmak szükségszerű módon meghódítják vagy anektálják. Schmeizel jól ismerte ezt a felfogást, és saját történeti műveiben szembehelyezkedett vele. Német földön ellenvéleményét és az elutasítására irányuló bátorító nézetet sok-

¹⁶ Releváns tanulmányok a kijelentés alátámasztására: Attila VERÓK, *Kurzer Überblick über die erste Hungarica-Privatbibliothek der Welt = Wissenschaften im Dialog*. Studien aus dem Bereich der Germanistik. Band 1. II. Internationale Germanistentagung Wissenschaften im Dialog 20.–22. Februar 2008. Herausgegeben von Szabolcs JÁNOS-SZATMÁRI in Zusammenarbeit mit Judit SZÜCS. Klausenburg–Großwardein, Siebenbürgischer Museum-Verein, Partium Verlag, 2008. (Schriftenreihe des Lehrstuhls für germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft der Christlichen Universität Partium / Großwardein; Band 4). 131–147; UŐ., *Ein Gelehrter und seine Gelehrtenbibliothek als die erste Hungarica-Privatbibliothek der Welt* = Jitka RADIMSKÁ (ed.), *K výzkumu zámeckých, měšťanských a církevních knihoven (Pour une étude des bibliothèques aristocratiques, bourgeoises et conventuelles / Zur Erforschung der Schloss-, Bürger- und Kirchenbibliotheken / Investigaciones en las bibliotecas aristocráticas, burguesas eclesiásticas)*. Jazyk a řeč knihy. České Budějovice, Filozofická fakulta, Ústav romanistiky, 2009 [2010!]. (Editio Universitatis Bohemiae Meridionalis – Opera Romanica; 11). 309–328; UŐ., *Az első magyar történeti szakkönyvtár? Martin Schmeizel és történeti hungarikumai* = *Acta Academiae Agriensis. Nova series* Tom. XXXVII. Sectio historiae / szerk. MISKEI Antal. Eger, Linceum Kiadó, 2010 [2011!]. 49–81; UŐ., *Ein Kronstädter Gelehrter und seine Bibliothek. Erinnerung an Martin Schmeizel* = *Neue Kronstädter Zeitung. Nachrichten für Kronstädter und Burzenländer in aller Welt*. München, 2. Oktober 2012. 28. Jahrgang, Folge 3. München, 2012, 9–10; UŐ., *Die erste historische Fachbibliothek im Donau-Karpatenraum? Martin Schmeizel und seine Büchersammlung* = *Zeitschrift für Siebenbürgische Landeskunde*, 35. (106.) Jahrgang (2012), Heft 2. Köln–Weimar–Wien, 2012, 134–149.

¹⁷ Hadtudományi elképzeléseinek legjobb összefoglalását alábbi művében adta: *Memorie della guerra ed istruzioni d'un generale* (Venezia, 1703 – németül: Leipzig, 1736). Egyéb írásaiban is (pl. *Trattato della guerra, Dell'arte della guerra* és *Aforismi applicati alla guerra possibile contro il Turco in Ungheria*) érdekes aalékok találhatók a földrajzi determinizmussal kapcsolatosan. Lásd *Opere complete di Montecuccoli* (Milano, 1807–1808; 2. kiadása: Torino, 1821).

kal szélesebb körben tudta hangoztatni, amit Erdélyből csak nagy nehézségek árán – vagy akár sehogyan sem – tehetett volna meg. Nem volt hajlandó elfogadni és tudomásul venni ugyanis ezt a fatalista elméletet, hiszen meg volt győződve arról, hogy a régóta három részre tagolt Magyarország, az egyes országrészek elég erősek ahhoz, hogy etnikumok konglomerátumaként egy nagyobb politikai hatalmi egységen belül meglehetősen önállóak maradjanak. Az idő őt igazolta, mivel az egykori Erdélyi Nagyfejedelemség (1541–1690) a Habsburgok uralma idején (1690–1849, ill. 1920) a korai és a későbbi újkorban minden ellenpróbálkozás ellenére viszonylag autonóm módon működhetett.

9. Az evangélikus egyház és a hitélet sanyarú állapota Erdélyben

A szász Carl Schwarz 1845-ös rövid, irodalmi Schmeizel-életrajzában egy nyúlfarknyi, ám elgondolkodtató megjegyzés olvasható. Schwarz szerint az egykor a lutheránus egyház szolgálatára készülő Schmeizel azért hagyta el örökre hazáját, mert az erdélyi evangélikus egyházban sanyarú állapotok uralkodtak, a napi vallásgyakorlat pedig megromlott.¹⁸ Hogy ez tényleg így lehetett-e, arról Schmeizel műveiben *expressis verbis* nem nyilatkozik, néhány rejtett utalása azonban akár erre is enged következtetni.¹⁹

Schmeizel szinte soha nem írt saját vallásosságáról, hitbeli meggyőződéséről, ezért igen nehéz megítélni, mi is a helyzet ezzel kapcsolatban. A kérdés még összetettebb, ha figyelembe vesszük, hogy életének utolsó 16 évét Halléban, pietista milióban töltötte. A pietizmust pedig ekkoriban Erdélyben „gyanús” vallásnak bélyegezték, tehát ebben a dologban körültekintően kellett eljárnia.²⁰ Éppen ezért ez a kérdést talán saját belső ügyként kezelte.

¹⁸ Vö. [Carl SCHWARZ], *Martin Schmeizel Professor der Philosophie und Geschichte an der Halle'schen Universität, kön. preuß. Hofrath etc nach seinem Leben und Wirken dargestellt = Transsilvania. Beiblatt zum Siebenbürger Boten*, (6)1845, Nr. 43, 193–194, itt: 194.

¹⁹ Vö. pl. néhány szöveghelyet in: Martin SCHMEIZEL, *De Statu Ecclesiae Lutheraeorum in Transilvania, ad Virum magnificum, summe reverendum, doctissimumque Dominum Ernestum Salom. Cyprianum S. S. theologiae doctorem celeberrimum, deque reipublica ecclesiastica et literaria meritissimum, Serenissimo Duci Saxo-Gothano a consiliis ecclesiasticis etc. Dissertatio epistolica*. Ienae, apud Ioann. Bernhard. Hartung Bibli. Avl. Isenac, 1722. és UÖ., *Entwurf der vornehmsten Begebenheiten, die sich in Siebenbürgen von 1700 bis 1746 zugetragen haben* (kézirat sok ismert példányban, szétszóródva a világ több nagy kulturális közintézményében).

²⁰ A pietizmus melletti és elleni érvekről az erdélyi könyves ügyek és Schmeizel kapcsán is lásd Attila VERÓK, *Lutherische Buchzensur in Siebenbürgen um 1700: Der Fall Christoph Nicolaus Voigt = Libri prohibiti. La censure dans l'espace habsbourgeois 1650–1850*. Edité par Marie-Elizabeth DUCREUX et Martin SVATOŠ. Leipzig, Leipziger Universitätsverlag, 2005. (L'Europe en réseaux – Vernetzt Europa; I). 129–140 és UÖ., *Tolerierte Ketzer oder kulturelle Rezeption? Hallische Druckwerke in den Bibliotheken der Siebenbürger Sachsen im 18. Jahrhundert* = Daniel DUMITRAN–Botond GUDOR (Ed.), *Identitate confesională și toleranță religioasă în secolele XVIII–XXI*. Lucrările Conferinței științifice internaționale organizate la Alba Iulia, 14–15 octombrie 2011. Alba Iulia, Editura Mega, 2011 [2012!]. (Annales Universitatis Apulensis, Series Historica; 15/II). 113–129.

Egy másik problémakört jelent Schmeizel feltételezhető szabadkőműves érdeklődése (hallei tanítványa, a későbbi erdélyi kormányzó és mecénás, Samuel von Brukenthal (1721–1803) volt Halléban az első páholy alapítója). Ezen a helyen ebbe a kérdésbe nem kívánok mélyebben belemenni,²¹ csupán jelzem, hogy a szabadkőművesek zárt világa kiváló szellemi játszótér lehetett egy értelmiségi számára. Ezt az intellektuális játékot a 18. század elején és közepén pedig sokkal komolyabban és kifinomultabb módon lehetett játszani Európa nyugati felén, mint például a Barcaságban, a Kárpátok keleti lábainál.

10. Eltérő alpműveltség Európa nyugati és keleti felén

Utolsó pontként röviden vázolom a kelet-európai művelődéstörténet egy érdekes jelenségét. A keleti periférián elhelyezkedő régiókban élő értelmiségiek kulturális horizontja vagy még pontosabban: alpműveltsége sokkal mélyebbnek és szerteágazóbbnak tűnik, mint a nyugat-európai kortársaké. Legalábbis erről árulkodnak az olvasmány- és könyvtörténet kora újkori forrásai. Ennek a jelenségnek a kibontakozásában és fennmaradásában a kora újkori Magyarország gazdasági, politikai és társadalmi adottságai jelentős szerepet játszottak. Ott ugyanis a különféle tudományterületeken való specializálódást nem túl könnyen vagy egyáltalán nem lehetett megvalósítani. Szemben a nyugat-európai gyakorlattal. Az egyik okot éppen a könyvek hiánya jelentette, hiszen a specializálódás szakkönyvek nélkül elképzelhetetlen. Ha összevetjük a magyarországi könyvjegyzékeket²² a korszak angol, francia, német vagy olasz könyvlistáival, azonnal látható, hogy a Kárpát-medencéből származó könyvjegyzékek sokkal szerényebbek a szaktudást, szakmai ismereteket illetően, viszont sokkal tartalmasabbak az általános műveltséget hordozó (sok esetben teológiai, szépirodalmi, iskolai) művek tekintetében. Ez persze nem azt jelenti, hogy az olvasástörténeti helyzet Magyarországon jobb vagy előnyösebb lett volna. Nem, egyáltalán nem. Ez a tény csak azt mutatja, hogy a nyugat-európai olvasók már az élet speciális területeire tudták figyelmüket koncentrálni, miközben magyarországi kortársaik még minden elképzelhető témában olvastak. Talán ezért is voltak a magyarországi értelmiségiek nyitottabbak és kreatívabbak, viszonylag könnyen tudtak kitérni a

²¹ A témának máshol egész tanulmányt szenteltem (lásd Attila VERÓK, *Samuel von Brukenthal: Freimaurerei mit pietistischer Note. Beobachtungen über die Loge in Halle unter der Schirmherrschaft Martin Schmeizels* = HARSÁNYI, Mihály (Hrsg.), *Germanistische Studien = Tanulmányok a német nyelv és irodalom köréből*. Eger, EKF Líceum Kiadó, 2011. (Wissenschaftliche Beiträge der Károly-Eszterházy-Hochschule = Az Eszterházy Károly Főiskola tudományos közleményei; 8). 49–65.

²² A relevancia miatt itt csak az erdélyi németiség könyvjegyzékeit tartalmazó katalógus adatait adom meg: *Lesestoffe der Siebenbürger Sachsen (1575–1750) I–II*. Herausgegeben von István MONOK, Péter ÖTVÖS, Attila VERÓK. Budapest, Országos Széchényi Könyvtár, 2004. (Adattár XVI–XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez = Materialien zur Geschichte der Geistesströmungen des 16.–18. Jahrhunderts in Ungarn; 16/4.1–4.2 – Erdélyi könyvesházak = Bibliotheken in Siebenbürgen; IV/1–2).

tudományban, és sikeres karriert futhattak be. Ebben az időben, azaz a 18. század első felében Nyugat-Európában még megvolt a lehetősége annak, hogy az „általános” tudósok sorából kiemelkedjen valaki (polihisztor). Később ezt már kizárólag egy speciális területen lehetett véghezvinni (szaktudós).²³ Ez a jelenség lehet az oka annak, hogy a magyarországi diákokat és később tudósokat vagy

²³ A 17. század utolsó harmada és a 18. század első fele közötti időszakot elsősorban a német szakirodalom a *polihisztorizmus korszakaként* titulálja. (Első említésként lásd a „Polyhistor” és a „Polyhistorie” szócikkeket in: Johann Heinrich ZEDLER (Hrsg.), *Grosses vollständiges Universal Lexicon Aller Wissenschaften und Künste, Welche bishero durch menschlichen Verstand und Witz erfunden und verbessert worden*. Band 28. Leipzig und Halle, Verlegt Johann Heinrich Zedler, 1741, 1318–1319.) A sokféle tudományban jártas tudóst a neves német irodalomtörténész, Daniel Georg Morhof (1639–1691) háromkötetes *Polyhistora* (Lübeck, 1688–1692) nyomán egyre inkább a pozitív értékkel felruházott polihisztor megnevezéssel illették, ami ebben az időszakban igen megtisztelő társadalmi címnek számított. A felvilágosult teológus és filozófus, Johann Georg Sulzer (1720–1779) például még 1778-ban is úgy nyilatkozott, hogy miként egy olyan művet, amely tartalmazza a tudományok minden ágának ismereteit, enciklopédiának nevezzünk, ugyanúgy megtehetjük ezt a tudományt művelő emberek körében is: a sok területen szakmai tapasztalattal bíró személyt polihisztornak mondhatjuk (vö. J. G. SULZER, *Kurzer Begriff aller Wissenschaften und andern Theile der Gelehrsamkeit*. Frankfurt–Leipzig, ⁵1778, 7). Az enciklopédizmus eszméje hamar összekapcsolódott az eklektikus filozófiáéval, amely célul tűzte ki, hogy mindent gyűjteni és vizsgálni kell, mindenből pedig a legjobbat meg is kell tartani. Így lett a polimatiából és a pánszofizmusból lassan tudománytörténeti pragmatizmus, amely már feladta a koherens filozófiai és metodológiai rendszerezés igényét. Az antik *artes liberales* univerzális eszményének továbbörökítése elősegítette azt, hogy a *historia litteraria* művelése komoly tudományrendszerező tevékenységként legyen aposztrofálható. Ennek elsődleges feladatává pedig az ismert tudásuniverzum bibliográfiai és tudománytörténeti hozzáféréseinek biztosítása vált (bibliográfiák, lexikonok). A polihisztor tudásintervalluma tehát módszertanilag egyértelműen a filozófiai és irodalomtörténeti hagyománnyal kapcsolódott össze. A barokk tudományosság központi tudósfigurájává váló polihisztor széles spektrumú kompetenciái mellett szerteágazó kapcsolati hálójával is rendelkezett (pl. Athanasius Kircher, Gottfried Wilhelm Leibniz, Johann Christoph Sturm, Hermann Conring, Johann Gerhard Voss, Adrien Baillet). Már a kiváló hallei jogtudós és filozófus, Christian Thomasius (1655–1728) egy Morhof munkájáról írt recenziójában felvetette a 17. század végén, hogy a polihisztorizmus több buktatót is rejt magában. Meglátásai viszonylag hamar be is igazolódtak, hiszen a szaktudományok 18. század elejétől folyamatosan kibontakozó specializálódása, az addigi tudásuniverzum robbanásszerű kitágulása, a tudós társadalom gyors medializációja (könyvek, folyóiratok, tudós levelezés) már a 18. század közepére oda vezetett, hogy a tudósban megszemélyesülő tudás eszményi programja szertefoszlott, és a polihisztor fogalmának, illetve a polihisztorizmus programjának leértékelődése elkerülhetetlenné vált. A polihisztor ekkorra inkább a felszínes tudálékosság, az ál- vagy féltudományosság szinonimájává vált. A 18. század második felétől a polihisztor a társadalmi hierarchiában felváltotta a literátor és a felvilágosult elme, valamint a természettudós, a filozófus és a történész. (A fenti eszmeifuttatáshoz vö. Jens HÄSELER: „Polyhistor” szócikk = *Enzyklopädie der Neuzeit*. Bd. 10. Physiologie – Religiöses Epos. Im Auftrag des Kulturwissenschaftlichen Instituts (Essen) und in Verbindung mit den Fachwissenschaftlern herausgegeben von Friedrich JAEGER. Stuttgart–Weimar, Metzler, 2009, 187–190.) – A vázolt modell kiválóan adaptálható a schmeizeli életműre is. (Ehhez a jelen tanulmányban felvázolt releváns pontokon kívül lásd Lotte HILLER, *Die Geschichtswissenschaften an der Universität Jena in der Zeit der Polyhistorie (1674–1763)* = *Zeitschrift des Vereins für Thüringische Geschichte und Altertumskunde*. Neue Folge, 18. Beiheft. Beiträge zur Geschichte der Universität Jena, Heft 6. Jena, 1937, 1–244.

szakembereket miért kedvelték annyira Európa nyugati felén, és miért támogatták vagy alkalmazták őket gyakran vezető pozíciókban. Ennek a modellnek a bizonyítására éppen a tucatszámú diszciplínában eredményesen tevékenykedő polihisztor Schmeizel életműve szolgálhat kiváló példaként.

Anélkül, hogy a problémát aktualizálnám, óvatosan megjegyzem: a teljes Kárpát-medence fentebb vázolt kulturális-szellemi adottságai egészen a legutóbbi időkig kitartottak. Nem lehet ugyanis véletlen, hogy a kelet-közép-európai értelmiség szürkeállományát a világban mindenfelé nagyra becsülik. Ennek a jelenségnek a gyökerei minden valószínűség szerint a kora újkori viszonyokban, az akkor létrejött társadalmi struktúrákban keresendők. Kialakulásához pedig a hiányos helyi kulturális feltételek – paradox módon – erősítő, támogató, generáló tényezőként járultak hozzá.

II. A következtetések eredménye: örökös távolmaradás a szülőföldtől

A fentebb felsorakoztatott tényezőkből levonható tanulságok összegzéseként elmondható tehát: a *hungarusnak*, ill. *transylvanusnak* született Schmeizel kihasználta a lehetőséget, hogy a távoli külföldön egykori hazájának kultúrájáról közvetítsen ismereteket. Ebben az akkori *lingua franca*, a latin nyelv, és német anyanyelve segítettek neki, hogy egy, a nyugat-európai publikum számára kevésbé ismert területről, tudniillik a Kárpát-medence történeti, irodalmi, nyelvi, néprajzi, államismereti, földrajzi, numizmatikai és egyéb adottságairól számolhasson be. Ennek a tevékenységnek a során főként a magyar, az erdélyi szász és a román etnikum bemutatására, megismertetésére összpontosította figyelmét. Vitathatatlan, hogy személyében egy igazi *hungarológust* vagy *multikulturális beállítottságú tudóst* tisztelhetünk, aki büszke volt erdélyi szász származására,²⁴ és nemzetközi közönség előtt, kihasználva minden, a számára rendelkezésre álló kommunikációs eszközt (egyetemi és privát előadások, tudományos és ismeretterjesztő művek) egyfajta kihelyezett hungarológiai-erdélyi *információs centrumként* működött. Az érdeklődő olvasókat ellátta könyvekkel, szem előtt tartotta a szellemi kulturális örökség megőrzését magánkönyvtára segítségével²⁵ és egy tudós-, illetve irodalmi lexikon vagy – mai terminológiával – nemzeti bibliográfia összeállításával, és ma már szinte hihetetlennek számító, szerteágazó tevékenységével a tudósutánpótlásért is sokat tett. Schmeizel neve méltatlanul merült feledésbe, noha a magyarországi *historia litteraria* történetében elsőként

²⁴ Írásaiban szülőhazájára és nemzetiségére szinte minden esetben a *Martinus Schmeizel Corona Transylvanus-Saxo* megnevezéssel utal.

²⁵ A Schmeizel-könyvtár magyar vonatkozású állományrésze a nagyszebeni Brukenthal Múzeum könyvtárába került, ahol a törzsállományba beolvastva, mint a magyar, az erdélyi és a szász, illetve az összeurópai kulturális örökség része ma is kutatható.

és azonnal meghatározó módon jó példával mutatta be az interdiszciplináris hungarológia programját, noha ez a fogalom akkortájt még egyáltalán nem létezett. Ennek a célnak az elérése érdekében okos és tudatos döntést hozott: Nyugat-Európába vándorolt, és ott az emigráció kulturális indíttatású formáját választotta, hogy az adott körülmények között ezen a legjobbnak ítélt módon szolgálhassa a magyar Szent Korona által összefogott földrajzi területeken kialakult kultúra ápolását és fenntartását.

III. Összegzés

Ebben a tanulmányban remélhetőleg nem hiábavaló kísérletet tettem egy, a 18. század első felében tevékenykedő kelet-európai polihisztor nyugat-európai tudományos karrierjének bemutatására, melynek során tíz pontba sűrítve vázoltam fel azokat a mozgatórugókat, amelyek szerepet játszhattak egy értelmiségi egész életre szóló döntésének meghozatalában. A választás nem lehetett könnyű, hiszen a szülőföld örökös elhagyása és a tudományos karrier között kellett választani. Martin Schmeizel az utóbbi mellett tette le a voksát. Értelmiségiként végül is kulturális emigrációba vonult. Életkörülményei ismeretében átgondolt, értelmes és tudatos, ám visszavonhatatlan döntést hozott.

A schmeizeli életút véleményem szerint megfelelő példát szolgáltat a kulturális indokból választott kivándorlás jelenségének megértésére, a lehetséges ösztönző erők számba vételére. Az erdélyi szász tudós kapcsán érdekes oda-vissza jelenségbe botlunk: életútja Erdélyben veszi kezdetét, Európa nyugati felén bontakozik ki igazán, és valódi virágkorát ismét a Kárpát-medencére összpontosulva éri el (oktatás, kapcsolatok, levelezés, gyűjtemények stb.), majd utóhatásként megint csak a szülőhaza kultúrájával, történelmével kapcsolódik össze (hungarica-könyvtár, követő tanítványok, kisugárzó eszmék). Ezzel a kör részben be is zárul, részben végtelen spirállá alakul, miközben kérdések özöne merül fel Schmeizel személyével és a vizsgált értelmiségi pályamoddell kapcsolatban. Vajon a szász tudós kezdettől fogva tudatosan készült Nyugat-Európába? Vagy csak a körülmények érlelték meg benne fokozatosan elhatározását? Azért menekült el, hogy hazája kultúrájának így tegyen igazi szolgálatot? Feladta önmagát és saját meggyőződését? Választása kényszerűségből, esetleg meghasonlásból eredt? Megrögzött, örökös peregrinusnak kell tartanunk? Valamilyen ismeretlen félelem tartotta távol Erdélytől? Véletlen szerencse mosolygott rá, amelyet ki is használt? Erre az életre volt predesztinálva? Vagy az egész történetet elegendő egyszerűen külföldi munkavállalásként szemlélni, és szó sincs itt semmiféle kulturális indíttatású kivándorlásról?

A feltett kérdésekre nem tudok választ adni. Elképzelhető, hogy ezek örökre nyitottak és felelet nélküliek maradnak. A jelenség mindazonáltal figyelemre-méltó, és talán érdemes rajta alaposabban is elgondolkodni, hátha egy lehetséges kora újkori értelmiségi életútmodell alapjául szolgálhat. Ennek kidolgozásához

persze számos kortárs és közel kortárs pályájának beható vizsgálata szükséges. Kezdeti lépésként azonban talán ennyi is elég, hogy megindulhasson a közös gondolkodás az emberi társadalom értelmiségi rétegére jellemző, feltételezhetően kulturális motiváltságú emigrálás jelenségéről.